

Het ITS maakt deel uit van de Radboud Universiteit Nijmegen

Passende competenties voor passend onderwijs

Onderzoek naar competenties in het basisonderwijs

Ed Smeets | Guuske Ledoux | Anne Regtvoort | Charles Felix | Annemieke Mol Lous

Kohnstamm Instituut

hogeschool Leiden

its

PASSENDE COMPETENTIES VOOR PASSEND ONDERWIJS

Passende competenties voor passend onderwijs

Onderzoek naar competenties in het basisonderwijs

Ed Smeets
Guuske Ledoux
Anne Regtvoort
Charles Felix
Annemieke Mol Lous

ITS, Radboud Universiteit Nijmegen

De particuliere prijs van deze uitgave is € 15,-
Deze uitgave is te bestellen bij het ITS, 024 - 365 35 00.
Foto omslag: Nationale Beeldbank, Robert Hoetink

CIP-GEGEVENS KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK DEN HAAG

Smeets, Ed.

Passende competenties voor passend onderwijs. Onderzoek naar competenties in het basisonderwijs. | Ed Smeets, Guuske Ledoux, Anne Regtvoort, Charles Felix & Annemieke Mol Lous – Nijmegen: ITS.

ISBN 978–90–5554–479–0
NUR 840

ITS-projectnummer: 34001326
Opdrachtgever: NWO-BOPO
NWO-projectnummer: 413-12-015

Inhoud

Samenvatting

Aanleiding en onderzoeksvragen

Met ingang van het schooljaar 2014/15 is passend onderwijs formeel van kracht. In verband hiermee moet elke school een schoolondersteuningsprofiel opstellen. Daarin wordt aangegeven wat de school kan bieden aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Om de gewenste ondersteuning te kunnen realiseren, is het van belang dat leerkrachten over de juiste competenties beschikken. Daarom heeft de Commissie Beleidsgericht Onderzoek Primair Onderwijs (BOPO) van de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO) vóór de start van passend onderwijs opdracht gegeven om onderzoek te doen naar de in verband hiermee benodigde competenties en naar de manier waarop deze het beste kunnen worden gerealiseerd.

De hoofdvraag van het hier gerapporteerde onderzoek luidt: *Hoe kunnen leerkrachten qua competenties optimaal worden voorbereid op passend onderwijs?*

Daarbij zijn de volgende drie deelvragen onderscheiden:
- Welke competenties hebben leerkrachten in het basisonderwijs nodig voor passend onderwijs en in welke mate beschikken zij daarover?
- Hoe werken basisscholen aan het verbeteren van de competenties in verband met passend onderwijs en welke vormen van aanpak zijn succesvol?
- Welke randvoorwaarden zijn van belang bij het verbeteren van de competenties in verband met passend onderwijs?

Onderzoeksopzet

Het onderzoek bestond uit literatuurstudie, vragenlijstonderzoek en gevalsstudies. In de literatuurstudie zijn publicaties gezocht die relevante informatie bevatten over de thema's die in de deelvragen zijn genoemd. Vervolgens is een aselecte steekproef van 800 basisscholen benaderd met het verzoek deel te nemen aan het vragenlijstonderzoek. Dit heeft tot bruikbare respons geleid van 126 interne begeleiders en 280 leerkrachten. Daarna zijn gevalsstudies uitgevoerd. In tien basisscholen zijn gesprekken gevoerd met de directeur en de interne begeleider. Het betreft scholen die zichzelf (misschien) als goed voorbeeld op het gebied van professionalisering in verband met passend onderwijs beschouwen. Bij deze scholen en bij een aanvullende groep van dertien scholen zijn 56 lessen geobserveerd met een gevalideerd observatie-instru-

ment (CLASS). In de geobserveerde groepen (vanaf groep 5) is tevens aan de leerlingen gevraagd een vragenlijst in te vullen. Dit heeft geleid tot 1.044 ingevulde vragenlijsten, afkomstig van 45 groepen in 23 scholen.

Competenties

Er kan onderscheid worden gemaakt tussen basisvaardigheden en complexe vaardigheden. Basisvaardigheden zijn nodig om goed onderwijs te geven; complexe vaardigheden zijn nodig om maatwerk te leveren voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Voor passend onderwijs zijn de volgende competenties van belang:
- interpersoonlijke competenties;
- pedagogische competenties;
- vakinhoudelijke en didactische competenties;
- organisatorische competenties;
- competenties in samenwerken;
- competenties op het gebied van reflectie en ontwikkeling.

Volgens de interne begeleiders beschikken de schoolteams in het algemeen in voldoende mate over interpersoonlijke, pedagogische en organisatorische competenties, evenals over competenties in samenwerken. Bij de vakinhoudelijke en didactische competenties en bij de competenties in reflectie en ontwikkeling is het beeld wisselend. Juist het reflectievermogen kwam als cruciale vaardigheid naar voren uit de vraaggesprekken. Volgens de helft van de interne begeleiders is nascholing nodig of dringend nodig die is gericht op kennis van leerlijnen en het differentiëren daarin en op het omgaan met gedragsproblemen. Twee derde van de leerkrachten zou zelf bepaalde competenties verder willen ontwikkelen met het oog op passend onderwijs. Deze hebben vaak te maken met het omgaan met gedragsproblemen en met vakinhoudelijke en didactische aspecten.

Zowel uit de literatuur als uit de gesprekken blijkt het belang van houdingsaspecten of attitudes. In zes op de tien scholen heeft het team volgens de interne begeleider een tamelijk tot zeer positieve houding ten aanzien van het op school opnemen van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Er zijn ook minder positieve resultaten. Bij vier op de tien scholen wordt de houding ten aanzien van deze leerlingen hooguit enigszins positief genoemd. Een kwart van de leerkrachten heeft niet het gevoel leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften te kunnen bieden wat ze nodig hebben. Een derde voelt zich overbelast door het onderwijs aan deze leerlingen.

De uitkomsten van de observaties laten eveneens zien dat er verschillen zijn in de mate waarin leerkrachten de verschillende competenties beheersen. De geobserveerde leerkrachten scoren goed op het domein klassenorganisatie en tamelijk goed bij emo-

tionele ondersteuning. De educatieve ondersteuning wordt echter duidelijk lager gewaardeerd. Bij de emotionele ondersteuning zijn de onderlinge verschillen tussen leerkrachten het grootst. Leerlingen blijken over het algemeen positief over hun leerkrachten. Daarbij beoordelen zij het klassenmanagement wat hoger dan de educatieve en de emotionele ondersteuning.

Het verbeteren van competenties

Uit de literatuurstudie blijkt dat de volgende kenmerken bijdragen aan succesvolle professionalisering:

- de scholing is gebaseerd op een samenhangend plan voor de lange termijn en wordt met de deelnemers gezamenlijk gepland;
- de scholing is zowel gericht op individuele als collegiale verbetering en verbetering van de organisatie;
- de scholing is verankerd in de schoolpraktijk en er is een focus op inhoud;
- in de scholing wordt actief leren gestimuleerd;
- er is samenhang tussen de scholing en andere vormen van professionalisering;
- teams nemen collectief deel aan de scholing.

In de gesprekken wordt professionalisering vooral effectief genoemd als deze voortkomt uit een behoefte van het team, als er interactie is en als de scholing aansluit bij de praktijk. Leerkrachten vinden dat hun kennis en vaardigheden op het gebied van onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften vooral zijn vergroot door studiedagen, zelfstudie, een cursus op school of individuele deelname aan een externe cursus.

Randvoorwaarden

Uit de literatuurstudie komen acht factoren naar voren die randvoorwaarden voor het verbeteren van de competenties vormen:

- beschikbaarheid van een flexibel en divers aanbod aan professionalisering;
- het beleid van school of schoolbestuur rond professionalisering: systematische aanpak en betrokkenheid van het team bij de invulling;
- schoolleiderschap: positieve houding ten aanzien van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, stimuleren tot professionalisering en bevorderen van een professionele cultuur;
- beschikbaarheid van tijd voor deelname aan professionaliseringsactiviteiten;
- ruimte voor toepassing van het geleerde in de praktijk;
- het stimuleren en faciliteren van deelname aan professionele leergemeenschappen;
- beschikbaarheid van voldoende ondersteuning voor de leerkracht op school.

Over de randvoorwaarden is men doorgaans tamelijk positief. De meerderheid van de interne begeleiders vindt dat er voldoende aanbod aan nascholing is en dat er voldoende ruimte voor leerkrachten is om scholing te volgen. Dat laatste vinden de meeste leerkrachten ook. Veel leerkrachten zijn echter niet goed op de hoogte van het aanbod. In de meerderheid van de scholen wordt het professionaliseringsbeleid systematisch aangepakt. In ruim de helft van de scholen wordt het team echter niet of slechts beperkt betrokken bij de keuze van professionaliseringsactiviteiten. Het oordeel over de mate waarin de schoolleider een professionele cultuur en uitwisseling van ervaringen stimuleert, verschilt van school tot school en wordt niet meer dan gemiddeld gewaardeerd. Hetzelfde geldt voor de mate waarin er collegiaal overleg is over onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Over de ondersteuning die leerkrachten van de interne begeleider krijgen, is de meerderheid van de leerkrachten tevreden of zeer tevreden.

1 Inleiding

Met ingang van het schooljaar 2014/15 is passend onderwijs formeel van kracht. Een belangrijke pijler daarvan is de zorgplicht. Schoolbesturen moeten voor iedere leerling die wordt aangemeld een passend onderwijsaanbod hebben, hetzij in het regulier, hetzij in speciaal (basis)onderwijs. Scholen en samenwerkingsverbanden moeten in ondersteuningsprofielen aangeven hoe zij onderwijs en ondersteuning kunnen bieden aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (ook 'zorgleerlingen' genoemd). Dit zijn leerlingen met leer- en/of gedragsproblemen en/of beperkingen van lichamelijke en/of zintuiglijke aard die het volgen van onderwijs bemoeilijken. Passend onderwijs betreft zowel het basisonderwijs als het voortgezet onderwijs. Het hier gerapporteerde onderzoek beperkt zich tot het basisonderwijs.

Uit onderzoek, zowel in Nederland als in Engeland, blijkt dat leerkrachten in het basisonderwijs van gemiddeld ongeveer een kwart van hun leerlingen vinden dat zij specifieke onderwijsbehoeften ('Special Educational Needs') hebben (Croll & Moses, 2003; Smeets, Van der Veen, Derriks, & Roeleveld, 2007; Van der Veen, Smeets, & Derriks, 2010; Ledoux, Roeleveld, Van Langen, & Smeets, 2012). Slechts een klein deel daarvan kreeg vóór de start van passend onderwijs extra middelen voor ondersteuning (leerlinggebonden financiering, LGF). Bij negen van de tien leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften is er volgens de leerkracht bovendien sprake van een combinatie van problemen (Roeleveld, Smeets, Ledoux, Wester, & Koopman, 2013).

Met de start van passend onderwijs is de indicatiestelling voor speciaal onderwijs en LGF op basis van landelijke criteria afgeschaft, evenals de niet aan een maximum gebonden financiering daarvan. Samenwerkingsverbanden van scholen bepalen voortaan zelf hoe ze de beschikbare middelen voor leerlingen met specifieke behoeften inzetten en wie daarvoor in aanmerking komt. De verwachting in scholen voor regulier onderwijs is dat dit tot gevolg zal hebben dat de verwijzing van leerlingen naar speciaal basisonderwijs en speciaal onderwijs afneemt en er een groter beroep zal worden gedaan op reguliere scholen om deze leerlingen op te nemen of te handhaven (Smeets, Ledoux, Blok, Felix, Heurter, Van Kuijk, & Vergeer, 2013; Smeets, Blok, & Ledoux, 2013). Daarmee worden hoge eisen aan de capaciteiten van basisscholen gesteld. Volgens de Inspectie van het Onderwijs (2012, 2013a) zijn die capaciteiten echter nog onvoldoende. Reezigt (2012) stelt dat de punten die tien jaar geleden vaak als onvoldoende werden beoordeeld, ook nu nog de zwakste punten van het basison-

derwijs zijn. Het gaat daarbij om afstemming op verschillen, leerlingenzorg en kwaliteitszorg.

Het zijn vooral de leerkrachten in het reguliere basisonderwijs die moeten zorgen voor het gewenste 'passende' onderwijs voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (Ledoux, Karsten, Breetvelt, Emmelot, Heim, & Zoontjes, 2007). De mogelijkheden van scholen zijn dus direct afhankelijk van de kwaliteit van leerkrachten. Attitudes en competenties van leerkrachten vormen daarbij cruciale factoren (Avramidis & Kalyva, 2007; Avramidis & Norwich, 2002; Derriks, Ledoux, Overmaat, & Van Eck, 2002; Meijer, 2003; Van Gennip, Marx, & Smeets, 2007). Uit eerder onderzoek is gebleken dat verbetering van competenties een positief effect heeft op de attitudes ten aanzien van het geven van onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (Avramidis & Kalyva, 2007). Recent onderzoek in opdracht van NWO-BOPO laat zien dat het gevoel van leerkrachten dat zij deze leerlingen kunnen bieden wat nodig is, samenhangt met de mate waarin zij zich competent voelen in het aansluiten bij cognitieve verschillen, het onderwijs aan deze leerlingen als uitdaging zien en zich ondersteund voelen door de interne begeleider (Smeets e.a., 2013a). In de oorspronkelijke plannen voor passend onderwijs was er weinig aandacht voor de toerusting van leerkrachten. Later is dit veranderd en inmiddels zijn er ook extra middelen uitgetrokken voor professionalisering.

Bij de start van passend onderwijs is het van belang om inzicht te krijgen in de mate waarin leerkrachten zijn toegerust voor het geven van onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Daarom is dit thema opgenomen in de onderzoekslijn passend onderwijs in het laatste onderzoeksprogramma van de Commissie Beleidsgericht Onderzoek Primair Onderwijs (BOPO) van de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO).[1] Dit betreft competenties van leerkrachten en de wijze waarop deze kunnen worden versterkt (Hofman & Mulder, 2012). In het voorliggende onderzoeksrapport beschrijven we de opzet, uitvoering en resultaten van het onderzoek naar competenties van leerkrachten in verband met passend onderwijs dat wij in opdracht van BOPO hebben uitgevoerd.

1 Inmiddels is BOPO opgevolgd door de Programmaraad voor Beleidsgericht Onderzoek (ProBO), die ressorteert onder het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO) binnen NWO.

2 Onderzoeksvragen, onderzoeksopzet en respons

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de (nadere) onderzoeksvragen gepresenteerd. Vervolgens wordt de onderzoeksopzet beschreven. Het onderzoek omvat literatuurstudie, vragenlijstonderzoek en gevalsstudies. Per onderzoeksactiviteit wordt een beschrijving gegeven van het doel, de opzet, onderzoeksinstrumenten en procedure en deelname.

2.2 Onderzoeksvragen

In het Programma Beleidsgericht Onderzoek Primair Onderwijs 2013-2014 (Hofman & Mulder, 2012), zijn vier kernvragen geformuleerd voor de programmalijn passend onderwijs (p. 51):
- Hoe kan worden bereikt dat meer leerkrachten de voor Passend onderwijs benodigde competenties verkrijgen en daadwerkelijk in de praktijk toepassen?
- Welke factoren op bestuur-, school- en leerkrachtniveau zijn daarbij van belang en aan welke voorwaarden moet worden voldaan?
- Wat kan het beleid daaraan bijdragen?
- Zijn er voorbeelden van good-practices?

Voor het hier gerapporteerde onderzoek hebben we de volgende hoofdvraag geformuleerd: *Hoe kunnen leerkrachten qua competenties optimaal worden voorbereid op passend onderwijs?*

Daarbij onderscheiden we de volgende drie deelvragen:
- Welke competenties hebben leerkrachten in het basisonderwijs nodig voor passend onderwijs en in welke mate beschikken zij daarover?
- Hoe werken basisscholen aan het verbeteren van de competenties in verband met passend onderwijs en welke vormen van aanpak zijn succesvol?
- Welke randvoorwaarden zijn van belang bij het verbeteren van de competenties in verband met passend onderwijs?

2.3 Literatuurstudie

Het doel van de literatuurstudie is om een overzicht te maken van relevante factoren op het gebied van competenties en professionalisering met betrekking tot passend onderwijs. Daarbij gaat het zowel om de benodigde competenties als om effectieve manieren om deze te vergroten, evenals om belangrijke randvoorwaarden.

Tabel 2.1 – Literatuursearch: zoeksystemen, zoektermen en resultaten

Zoeksysteem / zoektermen	In:	Resultaten
Picarta		
Teachers + special + needs	Alle woorden	180 titels
Leerkrachten + zorgleerlingen	Alle woorden	5 titels
Professionele ontwikkeling + leerkrachten	Alle woorden	25 titels
Scholar		
Teacher skills + special educational needs + primary	Alle woorden	282 titels
Professional development + inclusive education + primary	Alle woorden	5860 titels
Deskundigheidsbevordering + basisonderwijs	Alle woorden	631 titels
Competenties + leerkrachten + zorgleerlingen + basisonderwijs	Alle woorden	387 titels
Scopus		
Teachers + special educational needs	Title / abstract / keywords	432 titels
Professional development + inclusive education + primary	Title / abstract / keywords	248 titels
Teachers + competences + special needs	Title / abstract / keywords	28 titels
Teachers + training + special educational needs + primary	Title / abstract / keywords	45 titels
Teachers + competencies + special needs	Title / abstract / keywords	5 titels
Inservice + special educational needs	Title / abstract / keywords	2 titels
Web of Science		
Teachers + skills + special needs	Topic	230 titels
Teachers + competences + special needs	Topic	52 titels

In de literatuurstudie is relevant (nationaal en internationaal) onderzoek op dit gebied in kaart gebracht en bestudeerd. Om relevante literatuur te vinden, is een literatuursearch uitgevoerd via de zoeksystemen Picarta, Google Scholar, Web of Science en Scopus. Tabel 2.1 toont de gebruikte combinaties van zoektermen en de aantallen titels die dit opleverde. Door het lezen van abstracts is bepaald of de desbetreffende publicaties in aanmerking kwamen voor nadere bestudering. Indien het aantal resultaten van een zoekactie te groot was (bij Scholar), is een selectie gemaakt van literatuur

vanaf 2005 en is het doornemen beperkt tot de meest relevante resultaten.[2] In aanvulling op de literatuursearch is relevante literatuur opgespoord via de referenties van de geselecteerde artikelen, boeken en rapporten ('sneeuwbalmethode'). De resultaten van de literatuurstudie zijn gebruikt bij de ontwikkeling van onderzoeksinstrumenten (gespreksleidraden en vragenlijsten).

2.4 Vragenlijstonderzoek

Doel

Het doel van het vragenlijstonderzoek is het in kaart brengen van competenties waarover leerkrachten in verband met passend onderwijs zouden moeten beschikken, de mate waarin deze competenties aanwezig zijn en het beleid van scholen en samenwerkingsverbanden wat betreft professionalisering op dit terrein.

Instrumenten

Er zijn twee vragenlijsten ontwikkeld: een vragenlijst voor interne begeleiders en een vragenlijst voor leerkrachten. Hierin zijn de relevante variabelen verwerkt die uit de literatuurstudie naar voren zijn gekomen.

In de enquête voor de interne begeleiders komen de volgende onderwerpen aan bod:
- de competenties die leerkrachten volgens de interne begeleider nodig hebben om passend onderwijs te laten slagen;
- opvattingen van de interne begeleider over de competenties van de leerkrachten op de eigen school en over hiaten daarin;
- beleid in samenwerkingsverband, schoolbestuur en op school rond competentie-ontwikkeling i.v.m. onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften;
- het ondersteuningsprofiel van de school en de relatie tussen dat profiel en het professionaliseringsbeleid;
- de manier waarop wordt gewerkt aan het verbeteren van competenties in verband met onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en de waardering daarvan;
- relevante randvoorwaarden op schoolniveau en op bovenschools niveau bij het verbeteren van competenties gericht op onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

---

2 Scholar geeft zelf aan dat de resultaten worden gesorteerd naar mate van relevantie.

Bij het opstellen van de vragen naar benodigde competenties is uitgegaan van de zeven door SBL onderscheiden competentiegebieden (zie par. 3.2). Per competentiegebied is daarbij een aantal subcompetenties voorgelegd, met het verzoek op een Likert-schaal aan te geven hoe belangrijk deze zijn in verband met passend onderwijs. De subcompetenties zijn geselecteerd op hun relevantie voor onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Zo kan op basis van de antwoorden onderscheid worden gemaakt tussen competenties die veel en competenties die minder gewicht in de schaal leggen. Er is gekozen voor de SBL-competenties omdat deze gangbaar zijn in het onderwijsveld en omdat de in 2012 voorgestelde herijking minder fijnmazig is en op kritiek van de Onderwijsraad stuitte (zie par. 3.2).

In de enquête voor de leerkrachten worden vragen gesteld over de volgende thema's:

- opvattingen over de competenties die de leerkracht nodig heeft om passend onderwijs te laten slagen;
- opvattingen over de eigen competenties en hiaten die de leerkracht daarin momenteel ervaart;
- manieren waarop de leerkracht werkt aan het verbeteren van de eigen competenties;
- professionaliseringsbeleid en ondersteuning op school op het gebied van onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften;
- overige relevante randvoorwaarden op schoolniveau en bovenschools niveau.

In de enquête voor leerkrachten zijn bovendien zes beschrijvingen van denkbeeldige leerlingen met bepaalde problemen, stoornissen en/of beperkingen opgenomen. Bij elke beschreven leerling zijn vier vragen gesteld aan de leerkracht: Heeft u ervaring met een leerling zoals hier beschreven in uw klas? Kan deze leerling worden opgevangen in uw klas? Hoe vaardig voelt u zich om deze leerling les te geven? Denkt u dat scholing en/of coaching u beter in staat kan stellen les te geven aan deze leerling?

De zes voorgelegde beschrijvingen vormen een selectie uit 39 vignetten die in eerder onderzoek aan leerkrachten zijn voorgelegd (Smeets e.a., 2007, 2013a, 2013b). De in genoemde onderzoeken gebruikte vignetten hadden betrekking op 13 typen beperkingen. Daarbij was per beperking een beschrijving in een A-, B- en C-versie ontwikkeld. De A-versie vormde een relatief lichte variant met enkelvoudige problemen, terwijl bij de B- en C-versie sprake was van bijkomende problematiek (leerachterstand en/of sociaal-emotionele problemen) en van ernstiger problemen. Voor het huidige onderzoek zijn zes beschrijvingen geselecteerd die de grootste spreiding in de antwoorden lieten zien in de onderzoeken van Smeets et al. (2013a, 2013b). De gedachte achter de selectie is dat deze vignetten een goed beeld kunnen geven van de mate waarin de leerkracht zich competent voelt om onderwijs te geven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

Het gaat om de volgende typen problemen:
- Agressief B: intimideert en pest klasgenoten, leerresultaten ver beneden peil;
- Autisme B: autisme en forse leerachterstand;
- (Z)ML C: langzaam van begrip, forse leerachterstand, plaagt andere kinderen;.
- Sociaal-emotioneel C: stil, eenzelvig, wordt gepest, raakt steeds verder achterop met leerstof;
- Dyslexie C: dyslexie, steeds meer achterstand bij lezen, niet gemotiveerd voor leestaken, stoorzender;
- Spraak/taal C: praat slecht, flinke leerachterstand, vaak ruzie met klasgenoten, wordt gepest.

De conceptversies van de vragenlijsten zijn ter becommentariëring voorgelegd aan de begeleidingscommissie van het onderzoek en aan deskundigen uit het onderwijsveld (zie bijlage 1). Op basis van hun opmerkingen zijn de vragenlijsten aangepast. Vervolgens zijn hiervan twee internetenquêtes gemaakt.

Procedure en respons

Voor het vragenlijstonderzoek is een random steekproef van 800 basisscholen getrokken uit het scholenbestand van OCW-DUO. Vervolgens is aan elke school een brief gestuurd, gericht aan de interne begeleider, met uitleg over het onderzoek en het verzoek de vragenlijst voor interne begeleiders in te vullen en maximaal tien leerkrachten te vragen de leerkrachtvragenlijst in te vullen. Tien brieven aan leerkrachten waren bijgesloten. Om toegang te krijgen tot de enquête ontvingen de interne begeleider en de leerkrachten allen een eigen inlogcode. Om de kans op deelname te verhogen, is de scholen een terugkoppeling van de eigen resultaten en een vergelijking met de resultaten van de andere scholen in het vooruitzicht gesteld.

De Landelijke Beroepsgroep voor Begeleiders in het Onderwijs (LBBO) heeft het onderzoek ondersteund. Een aanbeveling van de LBBO is in de brieven opgenomen die aan de scholen zijn gestuurd. Daarnaast heeft de LBBO de interne begeleiders in haar ledenbestand een E-brief gestuurd met informatie over het onderzoek en het verzoek daaraan deel te nemen. Deze interne begeleiders en de leerkrachten van hun scholen konden via een eigen internetadres de enquête invullen zonder een toegangscode in te voeren. Dit voorkwam de tussenstap van het aanvragen van toegangscodes en bood tevens de mogelijkheid om de respondenten via deze ingang te onderscheiden van de respondenten uit de random steekproef van scholen. Door het brinnummer van de school te vragen, bleef de mogelijkheid bestaan om ingevulde vragenlijsten van interne begeleiders en leerkrachten van dezelfde school aan elkaar te koppelen. De brieven aan de scholen en de E-brief van de LBBO zijn in de eerste helft van februari 2014 verzonden.

In verband met de tegenvallende respons is in maart 2014 gestart met het telefonisch benaderen van scholen waarvan de ib-enquête niet was ingevuld. Deze telefonische rappels zijn in april voortgezet, tot de meivakantie. Als gevolg hiervan zijn nieuwe brieven en toegangscodes verzonden naar een deel van de scholen. Indien een school aangaf niet aan het onderzoek te willen deelnemen, werd gevraagd naar de reden daarvan. In mei 2014 is aan interne begeleiders die de informatie naar aanleiding van het telefonisch rappel opnieuw hadden ontvangen, een e-mail gestuurd om hen nogmaals op het onderzoek te wijzen.

Daarnaast zijn 500 *flyers* verspreid tijdens de 'Beurs Beter Begeleiden' van de LBBO in april. Daarin is informatie over het onderzoek gegeven en is aangegeven dat deelnemende scholen een schoolspecifieke terugkoppeling krijgen. Belangstellenden is verzocht zich te melden bij één van de onderzoekers, om brieven met toelichting en inlogcodes te krijgen. Accountmanagers van OCW zijn eveneens ingeschakeld om deelnemers aan het onderzoek te vinden en OCW heeft een oproep tot deelname gedaan via social media. In mei 2014 is bovendien in de rubriek 'D-Dating' van Didactief een oproep tot deelname aan het onderzoek geplaatst. Via deze rubriek biedt Didactief de mogelijkheid aan onderzoekers om scholen te werven voor deelname aan onderzoek.

Aan het vragenlijstonderzoek onder interne begeleiders hebben 126 ib'ers van basisscholen deelgenomen (106 uit de steekproef en 20 via de oproep van de LBBO). De respons bij de leerkrachtenquête bedraagt 280 (244 uit de steekproef, 7 via ib'ers die reageerden op de oproep van de LBBO en 29 via het aanvullende bestand t.b.v. de lesobservaties). Het aantal scholen waarvan ofwel de interne begeleider, ofwel een of meer leerkrachten, of beide aan het vragenlijstonderzoek hebben deelgenomen, bedraagt 171. Het aantal leerkrachten per school dat de enquête heeft ingevuld, varieert van 0 tot 10.

Representativiteit

Tabel 4.1 toont informatie over de verdeling naar stedelijkheid en denominatie van de aan het onderzoek deelnemende basisscholen en van alle basisscholen in Nederland. Daaruit blijkt dat de respons wat stedelijkheid betreft representatief is. Bij denominatie is er bij de deelnemende scholen een beperkte afwijking van de landelijke verdeling. Protestants-christelijke scholen zijn ondervertegenwoordigd (17 versus 25 procent), terwijl openbare, rooms-katholieke en algemeen bijzondere scholen iets zijn oververtegenwoordigd. Tabel 4.2 laat het gemiddelde aantal leerlingen op school en het percentage achterstandsleerlingen zien. Bij de deelnemende scholen ligt het percentage achterstandsleerlingen met gewichtsscore 0.30 iets hoger dan in de landelijke verdeling (7.9 versus 6.6 procent). Verder zijn de verschillen klein.

Tabel 4.1 – Denominatie en stedelijkheid van de aan het onderzoek deelnemende scholen en landelijke gegevens

	aan het onderzoek deelnemende scholen	alle basisscholen in Nederland
Denominatie		
• openbaar	37%	33%
• RK	34%	30%
• PC	17%	25%
• algemeen bijzonder	9%	5%
• Reformatorisch	2%	2%
• Islamitisch	1%	1%
• samenwerking	2%	1%
• overig	---	3%
Stedelijkheid		
• zeer sterk stedelijk	14%	16%
• sterk stedelijk	21%	18%
• matig stedelijk	21%	19%
• weinig stedelijk	27%	28%
• niet stedelijk	17%	18%

Toelichting: De landelijke gegevens zijn afkomstig van OCW-DUO en hebben betrekking op het jaar 2013.

Tabel 4.2 – Schoolgrootte en percentage achterstandsleerlingen van de aan het onderzoek deelnemende scholen en landelijke gegevens

	aan het onderzoek deelnemende scholen	alle basisscholen in Nederland
• gemiddeld aantal leerlingen	234	217
• gemiddeld percentage 0.30-leerlingen	7.9	6.6
• gemiddeld percentage 1.20-leerlingen	5.0	5.1
• gemiddeld percentage achterstandsleerlingen	12.8	11.7

Toelichting: De landelijke gegevens zijn afkomstig van OCW-DUO en hebben betrekking op het jaar 2013.

Tabel 4.3 bevat informatie over de verdeling naar geslacht en omvang van de aanstelling. De verdeling naar geslacht laat geen grote afwijking van het landelijke beeld zien. Bij de omvang van de aanstelling is de groep met een aanstelling van minder dan 0.5 FTE ondervertegenwoordigd (10 procent van de deelnemers, tegenover 21 procent landelijk), terwijl de groep met een aanstelling van 0.5 tot 0.8 FTE met even veel procentpunten is oververtegenwoordigd. Het percentage respondenten met een

aanstelling van meer dan 0.8 FTE, is vergelijkbaar met het landelijke cijfer (44 procent).

Tabel 4.3 – Achtergrondgegevens van leerkrachten die aan het onderzoek hebben deelgenomen en landelijke gegevens

	aan het onderzoek deelnemende leerkrachten	alle leerkrachten van basisscholen in Nederland
Geslacht		
• vrouw	87%	84%
• man	13%	16%
Omvang van de aanstelling		
• < 0.5 FTE	10%	21%
• 0.5 – 0.8 FTE	46%	35%
• > 0.8 FTE	44%	45%

Toelichting: De landelijke gegevens zijn afkomstig van OCW-DUO en hebben betrekking op het jaar 2013.

Op grond van de in tabel 4.1, 4.2 en 4.3 concluderen we dat de deelnemers aan het onderzoek bij enkele van de gepresenteerde gegevens – met name denominatie en deelname van leerkrachten met een kleine deeltijdaanstelling – geen volledige afspiegeling van het landelijke beeld vormen. De verschillen zijn echter niet dusdanig dat in de resultaten grote afwijkingen van het landelijke beeld te verwachten zouden zijn. We trekken daarom de conclusie dat de representativiteit van de deelnemers aan het onderzoek voldoende is.

2.5 Gevalsstudies

Doel

Het doel van de gevalsstudies is om verdieping te geven aan de resultaten van het vragenlijstonderzoek, om een beeld te schetsen van een aantal goede voorbeelden op dit gebied en om samenhangen te vinden tussen wat leerkrachten zelf aangeven, de opvattingen van leerlingen en de resultaten van lesobservaties.

Procedure en respons

In de vragenlijst voor interne begeleiders is gevraagd of de ib'er de eigen school als goed voorbeeld beschouwt op het gebied van professionaliseringsbeleid in verband met specifieke onderwijsbehoeften (antwoordmogelijkheden: nee / misschien / ja) en of de school bereid is om aan eventueel vervolgonderzoek mee te werken (dezelfde antwoordmogelijkheden). In de leerkrachtvragenlijst is gevraagd of de leerkracht bereid zou zijn om een les te laten observeren in verband met het onderzoek. Op basis van de gegeven antwoorden zijn scholen telefonisch benaderd met het verzoek mee te werken aan de gevalsstudies. Dit leidde tot een groep scholen waar gesprekken zijn gevoerd, relevante documenten zijn verzameld, lesobservaties zijn uitgevoerd en leerlingenvragenlijsten zijn ingevuld en een groep scholen waar alleen lesobservaties zijn uitgevoerd en leerlingenvragenlijsten zijn ingevuld. Bij de laatste groep gaat het niet om goede voorbeelden, maar om een dwarsdoorsnede uit de totale groep. Er is naar gestreefd om tien scholen als goed voorbeeld op te nemen in de gevalsstudies en dertig scholen bij wijze van random steekproef toe te voegen voor observaties en het afnemen van leerlingenvragenlijsten. Aangezien de ingevulde vragenlijsten te weinig scholen opleverden die bereid waren aan de gevalsstudies deel te nemen, is aanvullend geworven via contacten van de onderzoekers.

Aan de gesprekken in het kader van de gevalsstudies hebben 10 scholen deelgenomen. In deze scholen is een gesprek gevoerd met de directeur en de interne begeleider. In aanvulling hierop zijn relevante stukken opgevraagd die meer zicht geven op de competenties en het professionaliseringsbeleid in de school. In deze 10 scholen zijn tevens lesobservaties uitgevoerd (zie paragraaf 2.6) en leerlingenvragenlijsten afgenomen (zie paragraaf 2.7). Daarnaast is er een groep van 13 scholen waar geen gesprekken zijn gevoerd, maar waar wel lesobservaties zijn uitgevoerd en leerlingenvragenlijsten zijn afgenomen.

Van elk interview is een verslag gemaakt. Vervolgens zijn de teksten van alle interviews per thema samengebracht en is daarvan een samenvatting gemaakt. Deze is in dit rapport opgenomen. Hieraan is aanvullende informatie uit de verzamelde documenten toegevoegd. Om te voorkomen dat informatie over competenties in individuele scholen herkenbaar is in de rapportage, is er geen samenvattende uitwerking per school gemaakt.

Instrument

De vraaggesprekken zijn gevoerd aan de hand van een gestructureerde interviewleidraad. Daarin komen de volgende onderwerpen aan de orde:

- competenties die nodig zijn in verband met onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften;
- feitelijk aanwezige competenties op school in verband met onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften;
- wijze waarop de binnen de school beschikbare competenties benut worden;
- professionaliseringsbeleid in verband met onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften;
- ervaringen met maatregelen om competenties te verbeteren;
- randvoorwaarden en ondersteuning.

2.6 Lesobservaties

Doel

Doel van de lesobservaties is nagaan wat de kwaliteit van het leerkrachthandelen in de dagelijkse lespraktijk is. Deze informatie wordt later gekoppeld aan data van de leerkrachtenquête (indien ingevuld door de desbetreffende leerkracht) en aan data van de leerlingenenquête (indien het gaat om groep 5 of hoger). Zo kan worden vastgesteld of er samenhang is tussen het handelen van de leerkracht, de zelfinschatting door de leerkracht en de perceptie van de leerlingen. De lesobservaties hebben niet als doel het geven van een representatief beeld per school van het handelen van leerkrachten.

Instrument

Voor de observaties is gebruik gemaakt van een beproefd en internationaal veel gebruikt observatie-instrument, het Classroom Assessment Scoring System, oftewel CLASS (Pianta. La Paro, & Hamre, 2006, 2008). De CLASS focust op drie kwaliteitsaspecten: emotionele ondersteuning, klassenorganisatie en educatieve ondersteuning. Deze sluiten goed aan op de kwaliteiten die blijkens de literatuurstudie (zie hoofdstuk 3) van belang worden geacht voor passend onderwijs. In het tekstkader op de volgende pagina wordt een beschrijving van het instrument gegeven.

Het **Classroom Assessment Scoring System™ (CLASS™)** meet de kwaliteit van de sociale en instructieve interacties van de leerkracht met de leerlingen, evenals de doelgerichtheid en productiviteit van het leren. De CLASS bestaat uit zes varianten, voor verschillende leeftijdsgroepen (van peuter tot scholier in het voortgezet onderwijs). De hier gebruikte CLASS Upper Elementary kent elf dimensies, verdeeld over de drie domeinen Emotionele ondersteuning, Klassenmanagement, en Educatieve ondersteuning, en de dimensie Leerlingbetrokkenheid. Met deze indeling bestrijkt de CLASS de eerste vier van de zeven competentiegebieden zoals onderscheiden door de onderwijscoöperatie.

De twaalf dimensies van de CLASS Upper Elementary
De drie dimensies van het domein *Emotionele ondersteuning*

- *Positieve sfeer*: het plezier en de emotionele band van de leerkracht met de leerlingen, en de wijze waarop de leerlingen met elkaar omgaan
- *Sensitiviteit van de leerkracht*: het niveau van responsiviteit van de leerkracht t.a.v. educatieve en sociaal-emotionele behoeften en niveaus van de individuele leerlingen
- *Rekening houden met het perspectief van de leerling*: de mate waarin de leerkracht rekening houdt met de sociale en ontwikkelingsbehoeften en doelen van de leerlingen t.a.v. besluitvorming en autonomie, relevantie, waardering van gezichtspunten en betekenisvolle interacties tussen leerlingen

De drie dimensies van het domein *Klassenorganisatie*

- *Gedragsregulering*: hoe goed de leerkracht positieve gedragingen stimuleert, en probleemgedrag waarneemt, voorkomt en bijstuurt
- *Productiviteit*: hoe goed de routines in een klas verlopen en begrepen worden door de leerlingen, en de mate waarin de leerkracht activiteiten regelt en aanwijzingen geeft om de leertijd te maximaliseren
- *Negatieve sfeer*: het niveau van geuite negatieve emoties zoals boosheid, irritatie, vijandigheid en agressie door de leerkracht en/of de leerlingen

De vijf dimensies van het domein *Educatieve ondersteuning*

- *Didactische werkvormen*: hoe de leerkracht de leerlingen betrekt bij de activiteiten en deze faciliteert om de mogelijkheden voor leren te maximaliseren
- *Kennis- en begripsontwikkeling*: wat de leerkracht bij het overbrengen van kennis benadrukt en welke benaderingen er gebruikt worden om de leerlingen inzicht te geven in de (hoofd)onderdelen en sleutelbegrippen van een bepaald kennisgebied
- *Probleemanalyse en reflectie*: hoe de leerkracht hogere-orde denkvaardigheden (zoals probleemanalyse en verbanden leggen, hypothese toetsing, en metacognitie) bevordert en toepassing ervan in nieuwe contexten mogelijk maakt
- *Kwaliteit van feedback*: hoe de leerkracht het leren van de leerlingen uitbreidt door zijn/haar reacties en deelname aan activiteiten
- *Instructieve dialoog*: hoe de leerkracht gebruik maakt van gestructureerde en cumulatieve vragen en discussie om de kennis- en begripsontwikkeling van de leerlingen te sturen en te stimuleren.

Leerlingbetrokkenheid: het algehele niveau van betrokkenheid van de leerlingen in de klas

Scoring
De observatiescores voor de dimensies van de CLASS lopen van 1 tot 7. De scores 1 en 2 duiden op het niet of weinig voorkomen van de gedragingen die tot een bepaalde dimensie behoren, de scores 3, 4, en 5 op het soms tot regelmatig voorkomen, en de scores 6 en 7 op het (zeer) vaak voorkomen. De score voor elke dimensie wordt verkregen door middeling over de vier observatieblokken (met de score voor Negatieve sfeer omgescoord, zodat een score van 7 duidt op afwezigheid). De scoring leidt vervolgens tot drie Domeinscores en een score voor Leerlingbetrokkenheid, en een CLASS Totaalscore.

Procedure en deelname

Scholen uit de steekproef waarvan de interne begeleider de digitale vragenlijst had ingevuld, zijn benaderd op basis van hun (mogelijke) bereidheid deel te nemen aan de tweede fase van het onderzoek. Vanwege de lage respons, zijn er buiten de steekproef scholen rechtstreeks benaderd voor deelname aan de observaties. Van de te observeren leerkrachten werd verwacht dat zij de digitale vragenlijst voor leerkrachten in hadden gevuld of dat alsnog zouden doen. Tevens werd de school gevraagd akkoord te gaan met afname van de leerlingenvragenlijst in de groep van de te observeren leerkracht bij leerlingen vanaf leerjaar 5.

De leerkrachten van de scholen die deelname hadden toegezegd, namen deel op vrijwillige basis. Zij werden geobserveerd volgens een schema dat voorafgaand aan de observaties in overleg met hen opgesteld was. Bij elke leerkracht werden vier blokken van elk een half uur gepland met 15 tot 20 minuten observatie, gevolgd door 10 tot 15 minuten scoren door de observator. Voor het scoren werden de standaardformulieren van het instrument gebruikt. Er werd alleen geobserveerd tijdens de lesperioden waarin de leerkracht instructie gaf aan de gehele of aan een deel van groep, of beschikbaar was voor hulp tijdens zelfstandig werken. Bij de planning van de afzonderlijke observatieblokken voor een leerkracht is hiermee rekening gehouden, zodat het rooster van de leerkracht(en) bepalend was voor het wel of niet aansluitend uitvoeren van de observatieblokken, door dezelfde observator, en op dezelfde dag. Dit resulteert in een aantal observatierondes die gemiddeld een goede indruk geven van hoe het er aan toe gaat op een normale ochtend of middag in de groep. Per school worden zowel in de ochtend als in de middag vier blokken geobserveerd.

Het totale aantal lesobservaties is 56 (variërend van 1 tot 4 per school). Om de vaardigheid van het observeren van Nederlandse leerkrachten in de klas te versterken, observeerde elke observator op haar eerste observatiedag twee leerkrachten samen met een andere observator. Deze aanpak bood de observatoren de gelegenheid om de toegekende scores te vergelijken en te bespreken.

Training van observatoren

Voorafgaand aan het uitvoeren van de observaties hebben de observatoren een tweedaagse training gevolgd die verzorgd werd door een medewerker van Teachstone (www.teachstone.org). Tijdens de training werden eerst de principes van het CLASS observatie-instrument uitgelegd. Vervolgens werd met behulp van filmpjes geoefend met het toekennen van scores. Binnen twee weken na de training moesten de observatoren een zogenaamde reliability test uitvoeren alvorens zij met de CLASS mochten observeren. Deze test bestaat uit het scoren van vijf filmpjes van elk 20 minuten.

Deze filmpjes zijn eerder gescoord door getrainde en gecertificeerde medewerkers van Teachstone (de zogenaamde 'master coders'). Om te slagen voor de reliability test en het CLASS-certificaat te ontvangen moet minimaal 80 procent van de toegekende scores van de toekomstige observator precies overeenkomen met of maximaal 1 punt verschillen van de master codes. Tevens moeten minimaal 2 van de 5 scores binnen elke dimensie precies overeenkomen met (of maximaal 1 punt verschillen) van de master codes. Zo wordt gewaarborgd dat een observator niet systematisch op een bepaalde dimensie te hoog of te laag scoort. Na de test krijgt de observator een rapport waarin zij kan zien op welke onderdelen zij overeenkomstige of afwijkende scores heeft toegekend ten opzichte van de master coders.

Het CLASS-certificaat is een jaar geldig. Na dit jaar moet wederom een reliability test gedaan worden om observaties uit te blijven mogen voeren met de CLASS. Voor enkele observatoren was dit nodig, omdat er door de lange tijd die nodig was voor de werving van scholen in een aantal gevallen pas ruim een jaar na de training geobserveerd kon worden. De observatoren zijn studenten sociale wetenschappen, in de eindfase van hun studie (in een enkel geval al afgestudeerd) en (junior)onderzoekers van het Kohnstamm Instituut. Zij hebben allen hun certificaat behaald.

2.7 Leerlingenvragenlijst

Doel

Door het afnemen van de leerlingenvragenlijst werd beoogd inzicht te krijgen in het welbevinden, het cognitief zelfvertrouwen en de taakmotivatie van de leerling en in het oordeel van de leerling over het handelen van de leerkracht.

Instrument

De leerlingenvragenlijst bestond uit twee onderdelen. Het eerste deel bevatte een aantal gevalideerde vragen die ook zijn afgenomen in het cohortonderzoek COOL[5-18]. Deze betreffen het welbevinden van de leerling (in relatie met leerkracht en met medeleerlingen), het cognitief zelfvertrouwen en de taakmotivatie (24 uitspraken, te scoren op een vijfpuntsschaal). De leerling geeft op deze punten een zelfoordeel. Het tweede onderdeel bevatte nieuw ontwikkelde vragen over leerkrachthandelen, aansluitend bij de categorieën van de CLASS: emotionele ondersteuning, klassenorganisatie en educatieve ondersteuning (eveneens 24 uitspraken, te scoren op een vijfpuntsschaal). Bij deze vragen geeft de leerling dus een oordeel over het handelen van de leerkracht.

Procedure en respons

De leerlingenvragenlijst is afgenomen bij alle leerlingen in de geobserveerde groepen, vanaf groep 5. De vragenlijsten zijn na afloop van de observatie uitgedeeld door de observator en na het klassikale invullen door de observator ingenomen. Voor deze werkwijze is gekozen om te bevorderen dat leerlingen zich niet belemmerd voelen om hun mening te geven over hun eigen leerkracht. Bijkomend voordeel is een optimale respons, voor zover er geen leerlingen afwezig waren. Er zijn leerlingenvragenlijsten ingevuld door 1.044 leerlingen, van 45 groepen, in 23 scholen. In elke school waar observaties zijn gedaan, is dus door minstens één groep de leerlingenvragenlijst ingevuld. Het merendeel van de vragenlijsten (88 procent) is volledig beantwoord, het aantal niet open gelaten items varieert van 1 (10% van de vragenlijsten) tot 24. In het geval dat er meer dan vier items niet beantwoord zijn, betreffen dit items op de achterkant van het blad, die tot het tweede deel van de vragenlijst behoren.

2.8 Analyses

Met behulp van factoranalyse en betrouwbaarheidsanalyse zijn samengestelde variabelen (gemiddelde schaalscores) geconstrueerd met voldoende betrouwbaarheid (bepaald op grond van Cronbachs alpha), op basis van de data uit de vragenlijsten voor ib'ers, leerkrachten en leerlingen. Naast beschrijvende analyses die zijn uitgevoerd op de gegevens die de enquêtes afzonderlijk opleveren, is nagegaan in hoeverre er significante samenhangen zijn tussen variabelen. Hierbij zijn correlatiecoëfficiënten berekend en zijn lineaire regressieanalyses uitgevoerd. In aanvulling hierop zijn multiniveau-analyses uitgevoerd. Voor deze analyses hebben we als voorwaarde gesteld dat zowel de interne begeleider als minimaal drie leerkrachten de vragenlijst moeten hebben ingevuld. Dat is het geval bij 30 scholen.

Voor de geobserveerde groepen is per leerkracht een koppeling gemaakt tussen leerkrachtenquête, observatiedata en leerlingenenquête (voor zover ingevuld). Daarmee is nagegaan in hoeverre zelfinschatting van de leerkracht, observatie door een getrainde observator en de wijze waarop leerlingen dit ervaren, overeenkomen. De antwoorden op de aan leerlingen gestelde vragen uit COOL$^{5\text{-}18}$ zijn tevens vergeleken met de landelijk representatieve gegevens van COOL$^{5\text{-}18}$.

3 Literatuurstudie

3.1 Inleiding

Er is een literatuurstudie uitgevoerd om een overzicht te maken van relevante competenties in verband met het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en de wijze waarop deze competenties het beste kunnen worden ontwikkeld. Hierbij worden de volgende drie kernaspecten onderscheiden:
1) competenties waarover leerkrachten moeten beschikken bij passend onderwijs;
2) feitelijke competenties van leerkrachten en hiaten in de relevante competenties;
3) de manier waarop relevante competenties verder kunnen worden ontwikkeld.

Deze drie kernaspecten worden achtereenvolgens besproken in de volgende paragrafen. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een overzicht van variabelen dat de basis vormt voor de volgende fasen van het onderzoek.

3.2 Competenties waarover leerkrachten moeten beschikken

Het is gebruikelijk competenties te zien als optelsom van houdingen, kennis en vaardigheden (Schram, Van der Meer, & Van Os, 2013). Sommigen rekenen ook reflectie daartoe (Ten Dam e.a., 2010). Sinds het van kracht worden van de Wet op de Beroepen in het onderwijs (de Wet BIO), in 2006, gelden bekwaamheidseisen voor leraren. Hierbij wordt uitgegaan van een indeling in zeven competentiegebieden die zijn beschreven door de voormalige Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel (SBL, tegenwoordig de Onderwijscoöperatie):
- interpersoonlijke competentie;
- pedagogische competentie;
- vakinhoudelijke en didactische competentie;
- organisatorische competentie;
- competentie in het samenwerken met collega's;
- competentie in het samenwerken met de omgeving;
- competentie in reflectie en ontwikkeling.

Deze indeling is niet in het bijzonder op specifieke onderwijsbehoeften gericht, maar biedt daarvoor wel een kader. Volgens deskundigen geldt de indeling inmiddels als vanzelfsprekendheid binnen de lerarenopleidingen en sluit deze goed aan bij de oplei-

dingspraktijk. Er is echter ook kritiek: de formuleringen zouden onvoldoende helder zijn, de vakinhoudelijke bekwaamheid onvoldoende uitgewerkt en er is niet aangegeven hoe zwaar de afzonderlijke competenties wegen (Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs, 2010; Schram e.a., 2013). In de wet is vastgelegd dat de bekwaamheidseisen regelmatig moeten worden geactualiseerd. Hiertoe zal de beroepsgroep van leraren minstens eens in de zes jaar een voorstel indienen bij de minister. In 2012 heeft de Onderwijscoöperatie (z.j.) een voorstel voor herijking ingediend. Daarin zijn de zeven competentiegebieden teruggebracht tot drie: vakinhoudelijke bekwaamheid, vakdidactische bekwaamheid en pedagogische bekwaamheid. In een advies over dit voorstel stelt de Onderwijsraad dat de motivering van de voorgestelde bekwaamheidseisen ontoereikend is en dat de inhoudelijke invulling onvolledig is.[3] Verder adviseert de raad om de herijking te koppelen aan de verhoging van de eisen aan het niveau van leraren, zoals voorgesteld in een recent advies van de Onderwijsraad (2013). In het genoemde advies stelt de raad onder meer voor hogere eisen te stellen aan scholing van leraren, waaronder het verplichten van bij- en nascholing, gekoppeld aan een publiekrechtelijk lerarenregister.

Specifieke onderwijsbehoeften en belemmeringen

Er is een breed scala aan onderwijsbehoeften en -belemmeringen waarmee leerkrachten in hun klas kunnen worden geconfronteerd. In het cohortonderzoek COOL[5-18] worden er 38 onderscheiden (Ledoux et al., 2012; Roeleveld et al., 2013). Na clustering van met elkaar samenhangende aspecten, ontstaat de volgende lijst:

- externaliserend probleemgedrag (o.a. ADHD, opstandig of antisociaal gedrag, agressief gedrag, pesten);
- internaliserend probleemgedrag (o.a. faalangstig, depressief, gebrek aan weerbaarheid);
- problematische werkhouding (o.a. gebrek aan inzet, gebrek aan concentratie);
- communicatieproblemen (o.a. spraak-/taalstoornis, begrijpt anderen niet goed);
- verstandelijke beperking en/of vertraagde ontwikkeling (zeer moeilijk lerend, downsyndroom, algehele vertraagde ontwikkeling);
- leerachterstand (o.a. achterstand in taal/lezen, achterstand in rekenen);
- lichamelijke beperkingen (visuele handicap, auditieve handicap, motorische handicap, overige fysieke beperking);
- dyslexie;
- autisme of verwante stoornis;
- hoogbegaafdheid.

3 Advies Herijking bekwaamheidseisen, Onderwijsraad, 19 december 2013, kenmerk 20130257/1062.

Deze indeling geeft zicht op de diversiteit in onderwijsbelemmeringen waarmee leerlingen te maken kunnen hebben en die zich dus voordoen in de klas. Het voert echter te ver om competenties ook langs deze lijnen in te delen (onnodig gedetailleerd) en het is in onderwijskundig opzicht ook niet zinvol (leidt tot veel overlap). Vaak wordt – waar het specifieke onderwijsbehoeften betreft – alleen onderscheid gemaakt tussen twee hoofdrubrieken: het omgaan met cognitieve verschillen (of leerproblemen) en het omgaan met (sociaalemotionele en) gedragsproblemen. De literatuur laat zich ook goed op die manier indelen.

Omgaan met cognitieve verschillen

Derriks e.a. (2002) brachten de competenties in kaart waarover leerkrachten en schoolleiders moeten beschikken om met verschillende soorten diversiteit om te kunnen gaan. Wat het omgaan met cognitieve verschillen betreft, onderscheiden zij drie groepen competenties bij leraren die van belang zijn, waarbij iedere groep een (deels) andere combinatie van attituden, kennis en vaardigheden omvat:
- diagnostische en remediërende vaardigheden;
- organisatorische vaardigheden en klassenmanagement;
- specifieke instructie- en interactievaardigheden.

De Inspectie van het Onderwijs (2012, 2013a) maakt in het beoordelen van de vaardigheden van leerkrachten onderscheid tussen basisvaardigheden en complexere vaardigheden (zie figuur 3.1). Om adequaat te kunnen aansluiten bij cognitieve verschillen tussen leerlingen, dienen leerkrachten beide typen vaardigheden te beheersen.

Figuur 3.1 – Vaardigheden van leerkrachten (Inspectie van het Onderwijs, 2012, 2013a)

asisvaardigheden	Complexere vaardigheden
• de leraar legt duidelijk uit • de leraar realiseert een taakgerichte werksfeer • leerlingen zijn actief betrokken bij de onderwijsactiviteiten	• de leraar stemt de instructie af • de leraar stemt verwerkingsopdrachten af • de leraar stemt de onderwijstijd af • de leraar volgt en analyseert systematisch de voortgang van leerlingen • de leraar biedt planmatige zorg

De Inspectie van het Onderwijs gaat in het toezicht op scholen in algemene zin na hoe goed leraren ‘omgaan met verschillen’, omdat dat een van haar standaarden is voor goed onderwijs. Dit is echter niet een standaard die specifiek verwijst naar deskun-

digheid op het gebied van specifieke onderwijsbehoeften. Het is daarom nog de vraag of leraren die in algemene zin beter kunnen omgaan met (cognitieve) verschillen, ook beter in staat zijn om voor alle leerlingen passend onderwijs te bieden.

Houtveen (2004) beschrijft de stand van zaken rond het omgaan met (cognitieve) verschillen in het basisonderwijs, gericht op het leesonderwijs. Dit vraagt om adaptief onderwijs, dat pedagogische activiteiten, instructieactiviteiten en remediërende activiteiten omvat. Een eerste vereiste voor het realiseren van adaptief onderwijs is volgens Houtveen een leerkracht die verschillen tussen leerlingen als een gegeven accepteert. De leerkracht moet tevens in staat zijn het zelfvertrouwen en de gevoelens van competentie van de leerlingen te stimuleren, een zelfstandige leerhouding te bevorderen en een veilige en exploratieve leeromgeving te creëren. De leerkracht dient voldoende vaardig te zijn in klassenmanagement, zodat de beschikbare leertijd optimaal is. Ook dient de leerkracht instructie van voldoende kwaliteit te kunnen geven en in staat te zijn de instructie af te stemmen op het niveau en leertempo van de leerlingen. Tevens moet de leerkracht planmatig kunnen werken, zodat de volgende cyclus kan worden doorlopen: problemen signaleren, problemen analyseren, oplossingen voorbereiden (diagnosticeren), oplossingen toepassen, oplossingen evalueren.

Omgaan met sociaal-emotionele en gedragsproblemen

In een aantal publicaties is specifiek ingegaan op vaardigheden waarover leerkrachten moeten beschikken om adequaat om te kunnen gaan met leerlingen met sociaal-emotionele en gedragsproblemen. Op dit punt onderscheiden Derriks e.a (2002) drie verschillende groepen competenties:

- voorkómen en oplossen van probleemgedrag in de klas;
- werken aan gedragsverandering van individuele leerlingen;
- bevorderen van de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen.

Van Gennip e.a. (2007) gebruikten het SBL-model als basis voor hun onderzoek naar het omgaan met gedragsproblemen en vulden dit in met vaardigheden die nodig zijn voor preventie en interventie. Figuur 3.2 geeft een overzicht van interventies die van belang zijn om de kans op gedragsproblemen te verkleinen en om gedragsproblemen die zich manifesteren te verminderen. Dit overzicht is het resultaat van de literatuurstudie die Van Gennip et al. uitvoerden. Daarbij gaat het om internaliserende problematiek (sociaal-emotionele problemen, naar binnen gericht) en externaliserende problematiek (gedragsproblemen, naar buiten gericht). De interventies zijn ingedeeld volgens de SBL-systematiek, zodat een beeld ontstaat van het type competenties dat nodig is om de genoemde interventies te kunnen kiezen en toepassen. In vervolg op de literatuurstudie legden de onderzoekers de vraag naar effectieve interventies en wenselijke competenties voor aan verschillende experts (zie figuur 3.3).

Figuur 3.2 – Effectieve interventies bij leerlingen met gedragsproblemen; resultaten van literatuurstudie

Competentie-gebied	**Goed onderwijs / preventie** *vooral gericht op de groep*	**Aanpak probleemgedrag** *vooral gericht op individuele leerling*
1. Interpersoonlijk	• relatie aangaan met leerlingen • leerlingen betrokken maken bij activiteiten • helpen opbouwen van sociale vaardig-heden	
2. Pedagogisch	• positieve verwachtingen hebben • leerlingen motiveren • veilig klimaat creëren • duidelijke regels hanteren • goede voorbeeld geven (rolmodel) • gevoelig zijn voor diversiteit (open staan voor mogelijkheden en talenten kind) • hoge verwachtingen van leerlingen hebben • gezamenlijk stellen van doelen, normen en regels • positieve consequenties tonen	• de leerling verantwoordelijk maken voor eigen gedrag • aandacht vestigen op succes-ervaringen • duidelijke verzoeken en opdrachten • aanwijzingen gericht op gewenst gedrag • complimenten maken • noemen van positieve karakter-duidingen
3. Vakinhoudelijk & didactisch	• uitdagend les geven • actieve lesvormen • samenhangend curriculum samenstellen • leerlingen laten samenwerken • vakinhoudelijke kennis • permanent volgen van vorderingen	• signalering (observatie) • monitoren gedrag kind • systematische aanpak van gedrag • consequente toepassing van gedrags-regels • terugkoppeling • evaluatie handelingsplan, bijstellen
4. Organisatorisch	• ondersteunende klassikale omgeving creëren / inrichten • beperken factoren wangedrag, beperken stressfactoren • ontmoedigen agressie • kringgesprekken houden • heterogene groepen	• risicoleerlingen in kleine groepen plaatsen • opstelling van de klas • uitsluiting voor bepaalde tijd • verlies van privileges of beloning • gevolgen voor groep als geheel
5. Samenwerken met collega's	• open staan voor feedback • samenwerken met leraren	
6. Samenwerken met omgeving		• zorgteam inschakelen • verwijzen
7. Reflectie en ontwikkeling	• reflectie op eigen handelen • experimenteren met gedrag • bereidheid om te veranderen	• reflectie op handelen bij aanpak gedragsproblemen

Bron: Van Gennip, Marx, & Smeets (2007)

Figuur 3.3 – Interventies / competenties bij preventie en aanpak probleemgedrag; meningen van geïnterviewde experts

	Goed onderwijs / preventie *vooral gericht op de groep*	**Aanpak probleemgedrag** *vooral gericht op individuele leerling*
1 interpersoonlijk	• band scheppen met kinderen • gevoel van saamhorigheid in de groep scheppen • groepsdynamica kunnen hanteren • gesprekken met kinderen kunnen voeren • hanteren van extrinsieke motivatie van leerlingen	• hart hebben voor de probleemleerling
2 pedagogisch	• positief klimaat in de groep creëren waarin het zelfvertrouwen van leerlingen kan groeien • stimuleren tonen van wederzijds respect • zorg dragen voor alle leerlingen • hanteren van intrinsieke motivatie van leerlingen • bevorderen taakgericht gedrag leerling	• kind niet schuld geven van probleem, geen verwijten maken • afspraken met leerling maken en verantwoordelijkheid geven en op aan spreken • kind gevolgen eigen gedrag laten ervaren en bespreken • leerling bemoedigen (intrinsiek)
3 inhoudelijk / didactisch	• sfeer scheppen waarin leerlingen willen leren, prikkelen tot leren • opzoeken van de zone van naaste ontwikkeling • didactisch handelen afstemmen op behoefte leerling • variëren met werk en instructievormen	• systematisch belonen van gedrag • kennis over consequenties van gedragsproblemen voor eigen handelen. 'hoe ga ik om met ADHD?' • kennis van verschijningsvormen en achtergronden gedragsproblemen • handelingsgerichte aanpak consequent volgen
4 organisatorisch	• beheersen klassenmanagement • aandacht voor inrichting van de onderwijs-leersituatie • structuur, duidelijkheid, voorspelbaarheid in de groep; duidelijkheid in verwachtingen	• kind in groep houden, zonder al te veel storing voor anderen • voorkomen van escalatie van gedragsprobleem, niet uit de hand laten lopen
5 samenwerking collega's	• aandacht binnen team voor schoolklimaat, mede als basis voor groepsklimaat	• inschakelen van zorgteam en daarop kunnen vertrouwen
6 reflectie en ontwikkeling	• reflecteren op eigen handelen. 'hoe presenteer ik me?' • bereid zijn te experimenteren met eigen gedrag / handelen, nagaan hoe dit uitwerkt, bijstellen (functionele analyse)	• grenzen kennen van eigen mogelijkheden omgaan probleemgedrag • kritisch naar eigen handelen kijken: bewust maken van eigen vooronderstellingen, voorkeuren, kijk op probleem / gedrag. 'wat is voor mij het probleem?'

Bron: Van Gennip, Marx, & Smeets (2007)

Cooper en Jacobs (2011) voerden een literatuurstudie naar dit onderwerp uit. Zij stellen onder meer: 'The cumulative evidence points overwhelmingly to the conclusion that the educational engagement of students with SEBD improves significantly when staff are trained in the use of behavioural and cognitive behavioural strategies.' (p. 191). Uit hun overzicht van de literatuur blijkt dat er minder gedragsproblemen zijn als leerkrachten 'emotionele warmte' overbrengen, respect voor leerlingen hebben en hen ondersteunen. Leerkrachten moeten dus over de wil en de competenties beschikken om dat te doen. Daarnaast zijn positieve effecten gevonden van nascholing over de aard van sociaal-emotionele en gedragsproblemen. Over vaardigheden van leerkrachten zeggen de onderzoekers: 'The strongest message from this chapter is the importance of the knowledge and skills that teachers and paraprofessionals have to possess in order to be effective. They need to understand the importance of the relationships between social, emotional and pedagogical factors, and have command of the interpersonal, social and pedagogical skills that follow from this.' (p. 76)

Van der Wolf en Van Beukering (2009) gaan uitgebreid in op preventie en interventie bij gedragsproblemen en op reflectie als mogelijkheid om de interpersoonlijke vaardigheden van de leerkracht te verbeteren. Zij noemen goed onderwijs de meest effectieve preventie van gedragsproblemen. Dit vraagt om leraren die kwalitatief goede instructie en begeleiding en gerichte feedback geven, vroegtijdig signaleren, alert en flexibel zijn, leeractiviteiten goed plannen en faseren, de beschikbare tijd optimaal gebruiken, punctueel zijn en goede routines gebruiken en de beschikbare ruimte en het beschikbare materiaal optimaal gebruiken. Hoe de leerkracht de benodigde kennis en vaardigheden het beste kan verwerven, wordt echter niet expliciet beschreven.

Een extra complicatie blijkt uit het onderzoek van Reumerman (2010). Hij onderzocht wat de kenmerken zijn van leerkrachten die als 'expert' beschouwd worden in het omgaan met gedragsproblemen. Daarbij constateerde hij dat de opvattingen daarover in de praktijk nauwelijks overeenstemmen met theoretische opvattingen. Op basis van de mening van interne begeleiders stelt Reumerman vast dat de kernactiviteiten van een expert zijn: goede communicatie met de leerling zelf, de groep, het team, ouders en deskundigen en het herhaaldelijk plannen en evalueren van deze activiteiten.

Wat uit de genoemde studies vooral naar voren komt, is het belang van goed klassenmanagement en van de kwaliteit van de interactie tussen leerkracht en leerling, zowel bij preventie als bij interventie. Structuur en een positieve benadering van leerlingen zijn belangrijke voorwaarden. Vaardigheden in het signaleren van speciale onderwijsbehoeften zijn van belang, evenals in het samenwerken met ouders en in handelingsgericht werken. Er zijn vooral competenties nodig die direct toepasbaar zijn in het onderwijs. Er is meer toepasbare kennis van achtergronden van problematiek en beperkingen nodig, evenals kennis van leerlijnen en didactiek. Naast een posi-

tieve houding tegenover leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften is ook zelfvertrouwen cruciaal.

Competenties voor passend onderwijs

Het European Agency for Development in Special Needs Education (2012) heeft een 'Profile of Inclusive Teachers' opgesteld, gericht op de vaardigheden die nodig zijn voor het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. De competenties worden geordend naar vier kernwaarden:

- het waarderen van diversiteit: verschillen tussen leerlingen worden gezien als een voordeel;
- het stimuleren van alle leerlingen: leerkrachten hebben hoge verwachtingen van alle leerlingen;
- samenwerken: samenwerken met anderen is essentieel voor alle leerkrachten;
- voortdurende professionele ontwikkeling: leerkrachten nemen de verantwoording voor hun eigen levenslange leren.

De eerste kernwaarde heeft met attitudes te maken. Daarbij gaat het om de opvattingen van de leerkracht over inclusief onderwijs en over verschillen tussen leerlingen. Bij de tweede kernwaarde gaat het erom dat leerkrachten het leren stimuleren en effectief les kunnen geven in heterogene groepen. Daarbij is het van groot belang dat zij hoge verwachtingen hebben van alle leerlingen en dienovereenkomstig handelen. De derde kernwaarde betreft het samenwerken met ouders, met collega's en met andere deskundigen. De vierde kernwaarde verwijst naar de leerkracht die op de eigen praktijk reflecteert en naar de lerarenopleiding die een basis vormt voor blijvende professionele ontwikkeling. We zien in deze ordening de verschillende aspecten van het begrip competentie (attitudes, kennis, vaardigheden, reflectie) terug.

Ook Schram et al. (2013) hebben een overzicht gemaakt van de competenties waarover leerkrachten in verband met passend onderwijs zouden moeten beschikken. In hun publicatie maken zij een aantal kanttekeningen bij het Europese profiel. In de eerste plaats stellen zij dat het om heel veel competenties gaat en dat vaak om een hoog niveau van functioneren van de leraar wordt gevraagd. Sommige aspecten zijn erg abstract of vaag, andere zijn breed en complex. Bovendien lijken niet alle aspecten wezenlijk voor de praktische uitwerking van passend onderwijs. Voor de lerarenopleidingen biedt het overzicht volgens de auteurs onvoldoende houvast. Figuur 3.4 toont het overzicht aan competenties die Schram c.s. voorstellen. Zij onderscheiden houdingsaspecten, vaardigheden en kennis.

Figuur 3.4 – Benodigde competenties van de leraar (Schram et al., 2013)

Houdingen

- heeft een positieve houding ten aanzien van diversiteit
- heeft een visie op passend onderwijs
- gaat uit van ontwikkelingsmogelijkheden en krachtbronnen van de leerling zelf en heeft hoge verwachtingen van alle leerlingen
- voelt zich verantwoordelijk voor de eigen professionele ontwikkeling

Kennis

Omgaan met verschillen	*Maatwerk*
• werkt vanuit een reflecterende en onderzoekende houding • weet hoe de taal- en rekenontwikkeling van leerlingen in groep 1 t/m 8 globaal verloopt • heeft kennis van leerlijnen en bijbehorende leerinhouden in relatie tot diversiteit van lln. • heeft kennis van effectieve didactische en pedagogische principes bij taal en rekenen • heeft kennis van theoretische concepten over de sociaalemotionele ontwikkeling van lln. • kent risicofactoren en signalen van problemen in de taal- en rekenontwikkeling	• heeft kennis van theoretische concepten over veel voorkomende problemen in de ontwikkeling of bij het leren van leerlingen • heeft kennis van maatregelen die kunnen worden ingezet wanneer de taal- of reken-ontwikkeling anders verloopt dan verwacht • heeft kennis van de zorgstructuur rond de school en van mogelijkheden voor door-verwijzing naar specialistische vormen van ondersteuning

Vaardigheden

Omgaan met verschillen	*Maatwerk*
• kan effectief gebruik maken van een taal- en rekenmethode en conform de methode differentiëren, observeren, interpreteren en problemen inschatten • kan variëren op de methode, handelings-alternatieven inzetten en instructie en opdrachten afstemmen op subgroepen • kan hoge en toetsbare doelen formuleren • kan de taal- en rekenontwikkeling monitoren • kan speciale onderwijsbehoeften signaleren • kan (toets)gegevens analyseren en zo nodig verbeteracties plannen • kan verbeteracties uitvoeren en evalueren en de verbeteracties zo nodig bijstellen • kan het onderwijs zodanig plannen en organiseren dat tegemoet kan worden gekomen aan "de diversiteit in de klas (klassen-management) • kan samenwerken met ouders/verzorgers	• kan een diagnostisch gesprek voeren • kan (individuele) onderwijsbehoeften analyseren • kan individuele hulp binnen de groep geven • kan individuele accenten leggen in (sub)groepsplannen of handelingsplannen • kan samenwerken met interne experts en indien nodig met externe deskundig(en)

Een belangrijk punt dat Schram et al. in hun uitwerking noemen, is het onderscheid tussen basisvaardigheden en 'maatwerk'. Bij passend onderwijs is het omgaan met verschillen een basisvaardigheid. Leraren moeten kunnen variëren in hun didactisch en pedagogisch repertoire, zowel gericht op sterk als op zwak presterende leerlingen. Zij moeten weten welke intensiverende, compenserende en verrijkende maatregelen effectief zijn en ze moeten deze kunnen toepassen. Bij 'maatwerk' gaat het om gevorderde vaardigheden. Daarbij leggen de auteurs een koppeling met het ondersteuningsprofiel van de school. Als scholen zich op bepaalde typen beperkingen specialiseren, moeten zij ervoor zorgen dat de competenties van de leraren dienovereenkomstig worden ontwikkeld. Het gaat dan om het bieden van extra ondersteuning aan leerlingen voor wie specifieke leer- of gedragsdoelen moeten worden geformuleerd en toegepast. Schram c.s. geven aan dat het onderscheid tussen omgaan met verschillen en maatwerk zowel in beleid als in praktijk niet duidelijk wordt gemaakt en dat evenmin duidelijk is wat op dit gebied van een bekwame leraar mag worden verwacht. Ook constateren zij dat in onderzoek naar competenties in verband met passend onderwijs niet expliciet aandacht wordt besteed aan vakinhoudelijke kennis en vaardigheden en evenmin aan kennis en vaardigheden met betrekking tot het bieden van maatwerk. Deze komen wel aan bod in publicaties over handelingsgericht werken, dyscalculie en dyslexie.

Tot de houdingsaspecten worden een positieve houding en zelfvertrouwen ten aanzien van omgaan met verschillen, hoge verwachtingen en een onderzoekende, reflecterende en op samenwerking gerichte houding gerekend. Belangrijke vaardigheden zijn het kunnen signaleren van speciale onderwijsbehoeften, vaardigheden in klassenmanagement, samenwerken met ouders en andere betrokkenen en vaardigheden in handelingsgericht werken. Bij de kennisaspecten gaat het om kennis van leerlijnen, didactiek en theoretische concepten van sociaal-emotionele ontwikkeling en gedrag, kennis met betrekking tot het uitvoeren van onderzoek en kennis van de zorgstructuur.

3.3 Wat zijn de competenties van leerkrachten en welke hiaten zijn er?

In het Onderwijsverslag constateerde de Inspectie van het Onderwijs (2013a) dat slechts 37 procent van de leraren in het basisonderwijs zowel de basisvaardigheden als de complexere vaardigheden (vgl. figuur 3.1) beheerst; 46 procent beheerst wel de basisvaardigheden voldoende maar niet alle complexere vaardigheden en 17 procent beheerst de basisvaardigheden niet of niet allemaal voldoende. Een jaar eerder rapporteerde de Inspectie van het Onderwijs (2012) dat 42 procent zowel de basisvaardigheden als de complexere vaardigheden beheerste. Dit leidde destijds tot de conclusie dat gerichte nascholing gewenst is, vooral met betrekking tot afstemming en het ondersteunen van kwetsbare leerlingen. Ook werd geconcludeerd dat startende leraren

extra begeleiding nodig hebben, aangezien hun vaardigheden vaker tekortschieten dan die van collega's met meer ervaring.

Verbetering van leerkrachtvaardigheden is dus een belangrijk uitgangspunt bij het streven beter aan te sluiten bij verschillen tussen leerlingen. De Inspectie beoordeelde negen indicatoren. Daarvan werd 'feedback' het minst positief beoordeeld: dit was bij 43 procent van de geobserveerde leerkrachten voldoende. Vijf indicatoren waren bij 60 tot 70 procent van de observaties voldoende: afstemming van de instructie, afstemming van de verwerking, afstemming van de onderwijstijd, volgen en analyseren van de voortgang, planmatige uitvoering van de zorg. Positieve oordelen waren er bij de indicatoren duidelijke uitleg, taakgerichte werksfeer, actieve betrokkenheid van leerlingen. Hier werd 90 procent of meer voldoende beoordeeld. Van de leraren beoordeelde 83 procent ('feedback') tot 99 procent ('duidelijke uitleg') het eigen handelen in de door een inspecteur geobserveerde les als voldoende. Ruim 40 procent gaf aan de eigen vaardigheden in het geven van feedback te willen verbeteren; ruim 30 procent wil de vaardigheden in het bieden van planmatige zorg verbeteren. Volgens de Inspectie hebben leraren op bijna twee derde van de scholen reëel zicht op hun sterke en zwakke punten.

In het onderzoek van Derriks e.a. (2002) is aan schoolleiders gevraagd hun team te beoordelen op competenties in het omgaan met cognitieve verschillen en in het omgaan met gedragsproblemen. Betrekkelijk weinig teams waren destijds volgens hun schoolleider over het geheel genomen van goed niveau. In de Verenigde Staten vormen gedragsproblemen van leerlingen een belangrijk motief van leraren om het onderwijs te verlaten of naar een andere school over te stappen. Slechts een klein deel van de leerkrachten die met gedragsproblemen te maken hebben, krijgt extra scholing in klassenmanagement (Naraian, Ferguson, & Thomas, 2012).

Smeets e.a. (2007) legden leraren vignetten voor met de vraag of zij leerlingen met de beschreven problematiek in hun klas onderwijs zouden kunnen geven. De grootste problemen bleken de leraren te voorzien bij leerlingen met het syndroom van Down en leerlingen met auditieve of visuele handicaps. Recente onderzoeken bevestigen deze uitkomsten (Smeets e.a., 2013; Smeets, Blok, & Ledoux, 2013). In de genoemde onderzoeken is bovendien aan leerkrachten gevraagd hun eigen competenties in te schatten in het omgaan met cognitieve problemen en in het omgaan met gedragsproblemen. Ook is de interne begeleiders gevraagd een inschatting te geven van de competenties van de leerkrachten op deze gebieden. De interne begeleiders laten zich hierover positief uit. De leerkrachten zelf zijn nog iets positiever in de inschatting van hun eigen competenties. De competentie 'kennis hebben van remediërende materialen of aanpakken' is zowel volgens interne begeleiders als volgens leerkrachten het minst ontwikkeld. Slechts weinig leerkrachten geven aan iets niet goed te kunnen. Enige

behoefte aan verbetering van vaardigheid lijkt er ook te zijn bij het voorbereiden van lessen op basis van kenmerken van de leerlingen, het omgaan met onrustige groepsdynamiek en het voorkómen van gedragsproblemen. De meeste behoefte aan ondersteuning hebben leerkrachten bij het omgaan met leerlingen met gedragsproblemen en met hoogbegaafde leerlingen. Daarnaast wordt behoefte aan steun bij problemen in de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen relatief vaak genoemd.

In 2011 is in het kader van het Convenant Leerkracht aan onderwijspersoneel gevraagd in welke richting zij nascholing zouden willen volgen (Bokdam, Berger, Van Oploo, & Volker, 2011). In het primair onderwijs gaf 40 procent van de geënquêteerden aan behoefte te hebben aan nascholing op het gebied van het omgaan met leerlingen met speciale leerbehoeften en/of beperkingen (passend onderwijs).

Recent is een enquête onder leraren gehouden over opbrengstgericht werken en het omgaan met verschillen in de klas (Jettinghoff & Grootscholte, 2014). Daaruit blijkt dat bijna alle leraren van zichzelf vinden dat zij goed in staat zijn om een goede relatie met kinderen aan te gaan, duidelijke regels te stellen, feedback te geven op het gedrag van leerlingen, gewenst gedrag te benoemen, te reflecteren en open te staan voor feedback en positieve verwachtingen te hebben van alle leerlingen. Bijna de helft vindt 'het aangaan van een goede relatie met kinderen' één van de belangrijkste competenties voor het omgaan met verschillen in de klas. Dit is ook de competentie waar respondenten zichzelf doorgaans goed toe in staat achten. Andere competenties die relatief vaak worden genoemd, zijn het op basis van de kenmerken van de leerlingen onderwijs plannen en voorbereiden, de instructie afstemmen op de mogelijkheden van de leerlingen, positieve verwachtingen hebben van leerlingen en werken met verschillende instructiegroepen. Drie kwart van de leraren heeft behoefte aan verdere professionalisering op het gebied van het afstemmen van het onderwijs op verschillen tussen leerlingen. Daarbij gaat het vooral om het omgaan met leerlingen met gedragsproblemen, excellente/hoogbegaafde leerlingen, verschillen in leerstijl in de klas en leerlingen met leerproblemen. Minder dan de helft van de leraren voelt zich voldoende gefaciliteerd (in tijd en geld) om deel te nemen aan professionaliseringsactiviteiten gericht op het omgaan met verschillen in de klas verder te ontwikkelen.

3.4 Hoe kunnen de competenties van leerkrachten verder worden ontwikkeld?

Zowel beleidsstukken als onderzoek over het ontwikkelen van leraarcompetenties hebben vaak betrekking op de initiële lerarenopleidingen (zie bijv. European Agency of Development in Special Needs Education, 2010). Verbeteringen in de opleiding zullen immers uiteindelijk betere leerkrachten opleveren. Schram e.a. (2013) onderzochten hoe Pabo-studenten in Nederland worden toegerust voor passend onderwijs.

Zij concluderen dat het thema in alle Pabo's een belangrijke plaats in het curriculum lijkt te hebben, maar er zijn verschillen in terminologie en aanpak. Handelingsgericht werken vormt vaak de basis voor het leren omgaan met verschillen. Hoe studenten worden toegerust voor het omgaan met (moeilijk) gedrag is minder duidelijk.

Voor de zittende leerkrachten biedt de aanpak die zich richt op (het verbeteren van) de initiële opleiding geen soelaas. Hiervoor is gericht professionaliseringsbeleid nodig. In hun overzichtsstudie in opdracht van BOPO rapporteren Smeets & Rispens (2008) dat deskundigen het professionaliseringsbeleid van basisscholen in het algemeen te vrijblijvend vinden. Er zou gericht aan competenties moeten worden gewerkt en deze zouden bovendien voortdurend moeten worden bijgehouden. Scholen zouden lerende organisaties moeten worden, waarbij samenwerking met kenniscentra kan helpen. Van Gennip e.a. (2007) concluderen dat het opdoen van de juiste competenties kan worden gezien als een combinatie van een deel dat is aangeboren, een deel dat in de opleiding is aangeleerd en een deel dat is ontwikkeld in de beroepspraktijk. Leerkrachten die van mening zijn dat leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften tot hun verantwoordelijkheid horen, realiseren betere resultaten bij alle leerlingen in hun klas dan leerkrachten die deze mening niet toegedaan zijn (Jordan, Schwartz, & McGhie-Richmond, 2009). Het werken aan de houding zou daarom een belangrijk onderdeel van de professionele ontwikkeling moeten zijn. Daarbij maken Jordan et al. de kanttekening dat opvattingen moeilijk te beïnvloeden zijn. Zij verwijzen naar White (2007), die vaststelde dat de opvattingen van leerkrachten na deelname aan een vijf jaar durend project dat was gericht op inclusief onderwijs, nog steeds sterk correspondeerden met hun opvattingen bij de start van het project. Daar staat tegenover dat Stanovich en Jordan (1998) hebben vastgesteld dat opvattingen van de schoolleider over inclusie en over de rol en verantwoordelijkheden van het team daarbij de grootste invloed hadden op de onderwijspraktijk.

Modellen voor professionele ontwikkeling

Kennedy (2005) onderscheidt negen modellen voor professionele ontwikkeling van leraren:
- training;
- award-bearing;
- deficit;
- cascade;
- standards-based;
- coaching/mentoring;
- community of practice;
- action research;
- transformative.

Zij rekent de eerste vier modellen tot een aanpak die is gericht op overdracht van kennis en vaardigheden (‘transmission’), terwijl de laatste twee gericht zijn op transformatie van de onderwijspraktijk (‘transformation’). De tussenliggende modellen zouden zowel voor overdracht als voor transformatie kunnen worden ingezet.

Het eerste model (training of scholing) is het meest gebruikte model voor professionele ontwikkeling. Het is gericht op het vergroten van vaardigheden van leerkrachten door een expert. De scholing wordt vaak buiten de school aangeboden, waarbij de aanpak in het algemeen door de expert wordt bepaald en de leerkrachten een passieve rol vervullen. Deze benadering wordt beschouwd als een effectieve manier om nieuwe kennis te introduceren, maar de relatie met de lespraktijk is niet altijd voldoende duidelijk en de training heeft geen duidelijke invloed op de manier waarop leerkrachten de opgedane kennis in gaan toepassen. Het tweede model (award-bearing) omvat het volgen van een programma dat extern is gevalideerd en bijvoorbeeld deel uitmaakt van een universitaire studie. Het deficiet-model is gericht op het oplossen van individuele tekortkomingen van leraren. Daarbij verwijzen de auteurs naar een studie van Rhodes en Beneicke (2003), die aangeven dat de oorzaak van slecht presteren van leraren ook moet worden gezocht in het functioneren van de organisatie en van de schoolleiding. Het vierde model (cascade) kenmerkt zich erdoor dat individuele leraren scholingsactiviteiten volgen en de zo verkregen informatie doorgeven aan hun collega’s. Dit model wordt vooral toegepast als de beschikbare middelen beperkt zijn. De nadruk ligt doorgaans op vaardigheden en niet op waarden en context.

In het vijfde model (‘standards-based’) staat professionalisering centraal die is gebaseerd op vastgestelde standaarden. Dat zijn standaarden die van buitenaf worden opgelegd, in het kader van verantwoording. Hierbij staat het werken aan vaardigheden van individuele leraren voorop, ten koste van samenwerkend leren. De auteurs wijzen erop dat er veel kritiek op dit model is, onder meer doordat het niet uitnodigt om qua aanpak af te wijken van de vastgestelde standaarden. Desondanks is het beleid steeds meer gericht op standaarden. Het volgende model (‘coaching / mentoring’) kenmerkt zich door een één-op-één-relatie, doorgaans tussen twee leraren. Uitgangspunt hierbij is dat professionele ontwikkeling in de schoolomgeving en op basis van dialoog tussen collega’s plaats kan vinden. De professionele leergemeenschap (‘community of practice’) kent ook elementen van coaching, maar omvat een groter aantal personen.

Actieonderzoek (‘action research’) houdt in dat leraren zelf onderzoek doen naar de lespraktijk, met het oog deze te verbeteren. Dat kan zowel op individuele basis als in een ‘community of practice’. Volgens Burbank en Kauchack (2003) biedt samenwerkend actieonderzoek een oplossing voor het bezwaar van traditionele benaderingen van professionaliseringsactiviteiten dat de leraar in een passieve rol wordt gedwon-

gen. Het laatste model ('the transformative model') omvat volgens Kennedy aspecten van andere modellen. Daarbij gaat het om een combinatie van aanpakken en voorwaarden die transformatie bevorderen.

Kenmerken van een goede aanpak

Mayer e.a. (2000) geven, in navolging van het 'National Education Goals Panel' in de Verenigde Staten, het volgende overzicht van kenmerken van kwalitatief uitstekende programma's voor professionele ontwikkeling:

- ze zijn gericht op individuele en collegiale verbetering, evenals op verbetering van de organisatie;
- ze bevorderen continue verbetering, verankerd in de dagelijkse schoolpraktijk;
- ze zijn gezamenlijk gepland door degenen die deelnemen en degenen die de professionele ontwikkeling ondersteunen;
- ze voorzien in de beschikbaarheid van voldoende tijd en andere randvoorwaarden;
- ze zijn gebaseerd op een samenhangend plan voor de lange termijn.

Uit onderzoek van Boyle, Lamprianou en Boyle (2005) komen 'coaching' en 'research inquiry' als meest effectieve professionaliseringsactiviteiten naar voren. De meest toegepaste activiteiten van langere duur waren echter het observeren van collega's en het uitwisselen van ervaringen ('sharing practice'). De Onderwijsraad (2011) wijst erop dat het aanbeveling verdient een meerdimensionaal professionaliseringsmodel te hanteren, waarbij bijvoorbeeld video-interactiebegeleiding door een (gedrags)expert, reflectie op de praktijk, coaching en coteaching worden ingezet om het competentieniveau te verbeteren.

Uit een recente Nederlandse reviewstudie (Van Veen, Zwart, Meirink, & Verloop, 2010) kwamen de volgende effectieve kenmerken van professionalisering naar voren:

- de interventie moet betrekking hebben op de dagelijkse lespraktijk (met name op vakinhoud, vakdidactiek en leerproces);
- leraren moeten zelf actief en onderzoekend leren (vooral door problemen in verband met de lespraktijk te analyseren en oplossingen te construeren;
- de professionalisering moet op hele schoolteams zijn gericht: leerkrachten moeten samen met collega's leren en onderling ervaringen kunnen uitwisselen;
- leerkrachten moeten een grote rol hebben in het formuleren van doelen, inhoud, opzet en methodiek van de interventies;
- er moet substantieel tijd voor de interventie worden uitgetrokken (maar de optimale duur is niet vooraf aan te geven; dit is afhankelijk van de activiteit);
- de professionalisering moet samenhangen met het schoolontwikkelingsbeleid en/of landelijke innovaties;

- de professionalisering moet aansluiten bij specifieke problemen die leraren hebben, zij moeten zelf hun ervaringen kunnen inbrengen en daarop moet worden ingegaan;
- na de training is langdurige coaching en permanente ondersteuning op afroep nodig;
- er moet een plan, een 'theory of improvement' aan de professionaliseringsactiviteiten ten grondslag liggen.

Uit een vragenlijstonderzoek bij meer dan 1.000 leraren in de Verenigde Staten, gevolgd door gevalsstudies, kwamen drie kenmerken naar voren die de context van activiteiten gericht op professionele ontwikkeling van leraren karakteriseren (Birman, Desimone, Porter, & Garet, 2000):
- Vorm: Gaat het om een traditionele activiteit (zoals een workshop of conferentie) of om een meer innovatieve activiteit (zoals een leernetwerk, een stage, begeleiding door een mentor, een individueel onderzoeksproject of een 'teacher resource center')? De literatuur suggereert dat traditionele vormen minder effectief zijn, maar volgens Birman c.s. is dat alleen zo omdat deze activiteiten vaak minder lang duren. Bij gelijke duur zijn ze even effectief.
- Duur: Hoeveel uren besteden de deelnemers aan de activiteit en hoe lang is de periode waarover deze zich uitstrekt? Activiteiten die langer duren, blijken meer gericht op inhoud, bieden meer gelegenheid tot actief leren en vertonen meer samenhang met andere ervaringen van de leraren.
- Deelname: Doen er groepen leraren van dezelfde school / vaksectie / klas mee aan de activiteit of gaat het om individuele leraren? Collectieve deelname van leraren biedt meer kans op actief leren en samenhang met andere ervaringen van de leraren dan individuele deelname. Door collectieve deelname zijn er meer mogelijkheden om met collega's te praten over het geleerde.

Daarnaast onderscheiden de genoemde auteurs drie kernmerken van de processen tijdens de professionaliseringsactiviteiten:
- Focus op inhoud: In hoeverre is de activiteit gericht op het verdiepen van de inhoudelijke kennis van de leraren? Leraren rapporteren zelf een groter effect op kennis en vaardigheden naarmate de activiteit meer op inhoud gericht was.
- Actief leren: In hoeverre worden de leraren aangezet tot het actief bezig zijn met een analyse van het onderwijs- en leerproces? Leraren rapporteren meer kennis en vaardigheden en veranderingen in de eigen onderwijspraktijk, naarmate de professionaliseringsactiviteit meer gelegenheid tot actief leren bood.
- Samenhang: Wordt door de activiteit een blijvende dialoog tussen leraren gestimuleerd? Professionaliseringsactiviteiten die meer samenhang vertonen met andere mogelijkheden tot professionele ontwikkeling van leraren, hebben meer kans om effectief te zijn (bijvoorbeeld activiteiten die voortbouwen op eerdere en gevolgd worden door aansluitende activiteiten).

Het bovengenoemde onderzoek had betrekking op kennis en vaardigheden van leraren in het primair en voortgezet onderwijs, met name bij rekenen/wiskunde en natuurkunde. De algemene conclusie luidt dat professionaliseringsactiviteiten qua kenmerken vaak een mix vormen van kwalitatief goede en kwalitatief minder goede kenmerken.

Waaraan hebben leraren zelf behoefte?

Leraren zelf geven wat de aard van professionaliseringsactiviteiten betreft vooral de voorkeur aan het lezen van vakinhoudelijke en vakdidactische literatuur, gevolgd door workshops en cursussen. Ook het over zichzelf reflecteren en het vormen van werkgroepjes met collega's scoren hoog (Hooijer & Schreurs, 2012). Daarbij vinden leraren het van belang dat zij worden toegerust en begeleid in de praktijk van alledag met concrete en op de situatie afgestemde kennis en vaardigheden (Mol Lous, 2015). Uit recent onderzoek blijkt dat leerkrachten in het primair onderwijs behoefte hebben aan het volgen van opleidingen en het bezoeken van conferenties, terwijl hun scholing vooral gebeurt via studiedagen en (korte) cursussen (Vrielink & Van der Boom, 2014).

Randvoorwaarden op schoolniveau

Van Veen c.s. (2010) concludeerden op basis van hun reviewstudie dat er in onderzoek naar professionalisering van leraren weinig aandacht is voor schoolorganisatorische randvoorwaarden die ervoor moeten zorgen dat professionaliseringsactiviteiten succesvol en de effecten daarvan blijvend zijn. In verband hiermee wordt verwezen naar leiderschap, de aansluiting tussen interventies en het schoolbrede beleid, de organisatie van professionele leergemeenschappen en de beschikbaarheid van voldoende tijd voor professionaliseringsactiviteiten.

In 2006 is de Wet op de Beroepen in het Onderwijs (Wet BIO) ingegaan, samen met het Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel. Daarin zijn eisen aan de bekwaamheid vastgelegd en is tevens vastgelegd dat het bevoegd gezag bekwaamheidsdossiers moet bijhouden. Deze bevatten een overzicht per leraar van de bekwaamheid en acties om deze te onderhouden. Uit onderzoek blijkt dat in 2011 slechts een derde van de leerkrachten in het basisonderwijs aangaf een bekwaamheidsdossier te hebben (Bokdam e.a., 2011). Eveneens een derde wist nog niet van het bestaan van bekwaamheidsdossiers. In verband met het zogeheten 'bekwaamheidsonderhoud' is het nodig dat er functionerings- en beoordelingsgesprekken worden gehouden. Uit het genoemde onderzoek blijkt dat een dergelijk gesprek in 2010 is gevoerd met twee derde van de geënquêteerde leerkrachten in het primair onderwijs.

Leerkrachten kunnen 10 procent van hun normjaartaak aan deskundigheidsbevordering besteden. Daarvan kan maximaal de helft (oftewel 83 uur bij een volledige betrekking) aan persoonlijke scholing en ontwikkeling worden besteed, terwijl de rest tot het collectieve deel behoort (Ministerie van OCW, 2011). Diepstraten en Evers (2012) constateren dat over de individuele regelingen (waaronder de lerarenbeurs) duidelijkheid bestaat, maar dat veel leraren geen grip hebben op de collectieve regelingen. Vaak is onduidelijk hoeveel geld besturen en scholen daarvoor beschikbaar hebben en daadwerkelijk inzetten. Bovendien hebben leraren op dit punt onvoldoende zeggenschap (i.v.m. inzet van tijd en benodigde toestemming van de schoolleiding) en weten zij vaak niet welke formele rechten zij hebben of vinden zij het moeilijk deze zo nodig op te eisen. Leraren vinden dat teams meer ruimte moeten krijgen om zelf hun onderwijs te ontwikkelen en te bepalen welke kwaliteiten zij daarbij nodig hebben en/of moeten versterken (zoals in het wetsvoorstel over de versterking van de positie van leraren is opgenomen). Ook wordt gewezen op het belang van de gesprekkencyclus voor het professionaliseringsbeleid. Tot slot wordt het aanbod niet altijd passend gevonden. Er is meer behoefte aan diversiteit en flexibiliteit in het professionaliseringsaanbod. De onderzoekers concluderen dat maatwerk voor de leraren nodig is, dat wordt ondersteund vanuit de school en de overheid.

Windmuller (2012) onderzocht onder meer condities op schoolniveau die de versterking van de professionaliteit van de leraar kunnen beïnvloeden. Daarbij onderscheidt zij condities gericht op beïnvloeding van het gedrag van leraren, zoals leiderschap, sturing, tijd, ruimte en gelegenheid, professionaliseringsbeleid en overlegstructuur en condities gericht op het versterken van een professionele cultuur, met name professionele leergemeenschappen. Daarnaast zouden leraren de verantwoordelijkheid voor hun professionele ontwikkeling in eigen hand moeten nemen. Vrielink en Van der Boom (2014) concluderen dat naast de belangrijke rol van schoolleiders ook een belangrijke rol voor de leerkracht zelf is weggelegd. Leerkrachten moeten zelf de regie voeren over hun professionalisering.

Evers (2012) onderzocht de professionele ontwikkeling van leraren op het werk en stelde vast dat deze wordt gestimuleerd door het leerklimaat, de sociale steun van de direct leidinggevende en van naaste collega's en de leerwaarde van de functie (uitdagende taken en verantwoordelijkheden). Clement & Vandenberghe (2000) rapporteren positieve effecten op de professionele ontwikkeling van leraren als zij zowel voldoende autonomie hebben als voldoende samenwerking met collega's. De schoolorganisatie zou hiervoor ruimte moeten geven en samenwerking stimuleren. Uit onderzoek is gebleken dat scholen waar het gebruikelijk is om collega's, de directeur of externe ondersteuners te consulteren, succesvoller zijn in het invoeren van inclusief onderwijs (Ghesquière, Moors, Maas & Vandenberghe, 2002). Van Gennip et al. (2007) wijzen op de noodzaak dat de leraar voldoende handreikingen krijgt om han-

delingsverlegenheid te voorkomen. Ook zouden schoolteams meer preventief dan curatief moeten gaan werken. Daar hoort ook een systematische benadering gericht op preventie en aanpak van sociaal-emotionele en gedragsproblemen op school bij (Mooij & Smeets, 2009).

Kanttekeningen bij de te verwachten effecten

Waslander (2011) wijst erop dat het streven naar meer gedifferentieerd les geven al jaren op de agenda staat. Gedragsverandering bij leraren vergt een zorgvuldig opgezette en lang vol te houden innovatie en consistentie van beleid. Hierbij gaat het niet alleen om kennisvergroting. Leraren moeten bereid zijn om zich hiervoor in te zetten, hetgeen niet vanzelfsprekend het geval is. De Onderwijsraad (2011) vindt de in de huidige beleidsstukken genoemde maatregelen voor deskundigheidsbevordering niet in verhouding staan tot de omvang van het probleem. Bovendien wijst de raad erop dat de verantwoordelijkheid voor de gewenste deskundigheidsverhoging overwegend wordt neergelegd bij de samenwerkingsverbanden en schoolbesturen. Van der Meer (2011) waarschuwt voor te hoge verwachtingen wat betreft 'de maakbaarheid' van de leerkracht. Het vergroten van vaardigheden is geen eenvoudige zaak. Leerkrachten zien de huidige onderwijspraktijk vaak al als de grens van wat ze aankunnen (of al over die grens heen) en verwachten van passend onderwijs een verdere taakverzwaring. Daarom zou volgens Van der Meer moeten worden overwogen om andere randvoorwaarden te verbeteren, zoals klassengrootte en ondersteuning.

Tekortkomingen in onderzoek naar effectieve interventies

Van Veen et al. (2010) concluderen op grond van hun reviewstudie dat het bij effectieve professionalisering van leraren niet zozeer om de vorm, maar om specifieke kenmerken van de interventie gaat. Daaraan wordt volgens genoemde auteurs in onderzoek nog weinig aandacht besteed. Er zou beter moeten worden beschreven wat de kenmerken van de interventie in kwestie zijn en wat de relatie is met het leren van de leraar. Tevens zou er meer aandacht moeten zijn voor de schoolorganisatorische inbedding en de implicaties voor de structurele condities op school en de schoolcultuur. Ook zou er aandacht moeten zijn voor de kwaliteit van degenen die de professionaliseringsactiviteiten ontwerpen, uitvoeren en begeleiden, een aspect dat in bestaand onderzoek eveneens onderbelicht is of ontbreekt. Verder geven Van Veen c.s. aan dat het merendeel van de 34 studies die zij bij hun review betrokken de nadruk legde op vakinhoud, vakdidactiek en het leerproces van leerlingen in een vak (vooral wiskunde en natuurwetenschappen). Dit terwijl de auteurs eerder concludeerden dat naast basisvaardigheden op het gebied van taal en rekenen ook specifieke kwalificaties met betrekking tot leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften een belangrijk terrein voor professionalisering vormen. Een ander bezwaar is dat de effecten die

worden gerapporteerd in de meeste studies zijn gebaseerd op zelfrapportages van leraren. Van Veen et al. wijzen nog op een ander belangrijk probleem, dat eerder is gesignaleerd door Borko (2004). Het gaat erom dat veel studies betrekking hebben op één interventie in één specifieke setting. Onderzoek naar één interventie in meer settings en verzorgd door meer begeleiders komt minder voor; onderzoek naar meer interventies, in meer settings verzorgd door meer begeleiders, ontbreekt grotendeels.

3.5 Samenvatting en conclusie

Een conclusie die op basis van de literatuur kan worden getrokken, is dat onderzoek vaak is gericht op de vraag hoe onderwijs effectiever en/of efficiënter kan worden en betere leerresultaten kan opleveren. Daarbij wordt doorgaans niet erg gedetailleerd ingegaan op competenties waarover leerkrachten zouden moeten beschikken. Ook is er vaak aandacht voor het verminderen van gedragsproblemen, waarbij de koppeling met de benodigde leerkrachtcompetenties niet altijd wordt gemaakt. Onderzoek naar het verbeteren van het onderwijs aan en de ondersteuning van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en de competenties waarover leerkrachten in verband hiermee zouden moeten beschikken, is minder wijd verbreid.

Ook het onderzoek naar vormen en kenmerken van professionalisering die tot goede resultaten bij leerkrachten leiden, is meestal niet specifiek gericht op het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

Tot slot is ook onvoldoende bekend over hiaten die er bestaan in de competenties van leerkrachten, voor zover die relevant zijn voor passend onderwijs. Wat opvalt, is dat zowel leerkrachten als interne begeleiders in het basisonderwijs in Nederland positief zijn over de competenties van leerkrachten in het aansluiten bij cognitieve verschillen en in het omgaan met gedragsproblemen.

Uit de literatuurstudie hebben we afgeleid welke competenties van belang zijn of kunnen zijn voor passend onderwijs. Deze hebben we zo concreet mogelijk geoperationaliseerd en geordend naar de SBL-competentiegebieden (zie figuur 3.3). Hierbij maken we onderscheid tussen competenties die nodig zijn om goed onderwijs te geven (waarvan alle leerlingen profiteren en die preventief handelen ten aanzien van gedragsproblemen mogelijk maken) en competenties in het aansluiten bij cognitieve verschillen en in het omgaan met sociaal-emotionele en gedragsproblemen en/of andere beperkingen.

Figuur 3.3 – Overzicht van mogelijk relevante competenties voor passend onderwijs, naar competentiegebied

Competentie-Gebied	**Goed onderwijs / basiscompetenties**	**Aansluiten bij verschillen en omgaan met sociaal-emotionele problematiek, gedragsproblemen en/of andere beperkingen**
1. Interpersoonlijk	• kan een band scheppen met leerlingen • kan gesprekken met leerlingen voeren • kan groepsdynamiek hanteren • kan leerlingen betrekken bij activiteiten	• kan gevoel van saamhorigheid creëren • kan leerlingen met beperkingen bij de groepsactiviteiten betrekken
2. Pedagogisch	• heeft hoge verwachtingen van alle leerlingen en handelt daarnaar • kan leerlingen motiveren • kan een veilig klimaat creëren • kan taakgericht gedrag stimuleren • kan een zelfstandige houding stimuleren • kan aanwijzingen gericht op gewenst gedrag geven • is bereid duidelijke regels te hanteren • is bereid consequent op te treden	• waardeert verschillen tussen leerlingen • voelt zich verantwoordelijk voor (het onderwijs aan) zorgleerlingen • is bereid ook zorgleerlingen eigen verantwoordelijkheid te geven • kan het zelfvertrouwen van zorgleerlingen stimuleren • kan zorgleerlingen aanspreken op hun gedrag zonder verwijten te maken • heeft zicht op de invloed van het eigen handelen op gedrag van zorgleerlingen
3. Vakinhoudelijk & didactisch	• beschikt over voldoende vakinhoudelijke kennis • kan uitdagend les geven en actieve lesvormen toepassen • heeft kennis van leerlijnen en kan een samenhangend curriculum samenstellen • kan leerlingen goed laten samenwerken • kan de vorderingen van leerlingen systematisch volgen en analyseren • kan het onderwijs afstemmen	• beschikt over voldoende kennis over beperkingen bij leerlingen • beschikt over voldoende kennis over remediërende aanpakken en middelen • kan problemen adequaat signaleren • kan een adequaat plan van aanpak (handelingsplan) maken en bijstellen • kan een plan van aanpak uitvoeren en de effecten evalueren
4. Organisatorisch	• is voldoende vaardig in klassenmanagement • kan de beschikbare onderwijstijd optimaal gebruiken	• kan extra structuur aanbrengen voor leerlingen die dat nodig hebben • weet de beschikbare tijd zo te gebruiken dat zorgleerlingen extra instructie en aandacht krijgen • kan gedragsproblemen beïnvloeden via beloning of verlies van privileges
5. Samenwerken met collega's	• staat open voor terugkoppeling van collega's • is gericht op samenwerking met collega's	• is bereid collega's om advies te vragen over onderwijs aan zorgleerlingen • is bereid informatie met collega's uit te wisselen over zorgleerlingen
6. Samenwerken met omgeving	• kan goed communiceren met ouders	• is bereid en in staat tot constructief overleg met ouders van zorgleerlingen • is bereid tot overleg en samenwerking met externe deskundigen

Competentie-Gebied	Goed onderwijs / basiscompetenties	Aansluiten bij verschillen en omgaan met sociaal-emotionele problematiek, gedragsproblemen en/of andere beperkingen
7. Reflectie en ontwikkeling	• kan reflecteren op het eigen handelen • is bereid om het eigen handelen zo nodig te veranderen	• kan reflecteren op het eigen handelen bij het onderwijs aan zorgleerlingen • is bereid het eigen handelen ten aanzien van zorgleerlingen te veranderen • neemt verantwoording voor de eigen professionele ontwikkeling

In figuur 3.4 geven we een overzicht van kenmerken van professionaliseringsactiviteiten en de plus- en minpunten daarvan. In figuur 3.5 wordt een overzicht gegeven van randvoorwaarden op school en daarbuiten die van belang zijn bij het (verder) ontwikkelen van competenties gericht op passend onderwijs.

Figuur 3.4 – Kenmerken van professionaliseringsactiviteiten

Kenmerk	Meer kans op positieve effecten
Initiatief en invulling	• gezamenlijke planning met degenen die deelnemen bevordert kans op succes • meer kans op effect indien gebaseerd op samenhangend plan voor lange termijn
Focus op inhoud	• meer kans op succes als er meer focus op inhoud is
Doelgroep	• collectieve deelname van teams vergroot de kans op actief leren en op overleg in het eigen team • grotere kans op succes indien de activiteiten zijn gericht op zowel individuele verbetering, als collegiale verbetering en verbetering van de organisatie
Omgeving	• meer kans op succes indien verankerd in de schoolpraktijk
Actief leren	• meer kans op succes als actief leren wordt gestimuleerd
Samenhang	• meer kans op succes als er samenhang is met andere mogelijkheden tot professionele ontwikkeling
Duur van de activiteit	• activiteiten die langer duren en zich over een grotere tijdsperiode uitstrekken, zijn meer gericht op inhoud, bevorderen actief leren en hangen meer samen met andere ervaringen

Figuur 3.5 – Randvoorwaarden voor succesvolle professionalisering op het gebied van onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften

Randvoorwaarde	**Meer kans op positieve effecten**
Aanbod aan professionalisering	• meer kans op succes bij flexibel professionaliseringsaanbod • meer kans op succes bij divers professionaliseringsaanbod
Beleid school of schoolbestuur	• meer kans op succes bij systematische aanpak van professionaliseringsbeleid • meer kans op succes als het team wordt betrokken bij invulling van de activiteiten
Schoolleiderschap	• meer kans op succes als de schoolleiding een positieve houding ten aanzien van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften uitdraagt • meer kans op succes als de schoolleiding het team stimuleert tot professionaliseringsactiviteiten en een professionele cultuur op school bevordert
Beschikbare tijd	• meer kans op succes als er voldoende tijd wordt uitgetrokken voor deelname aan professionaliseringsactiviteiten
Toepassing van het geleerde	• meer kans op succes als er voldoende ruimte is om het geleerde in de praktijk toe te passen
Autonomie en samenwerking	• meer kans op succes indien er zowel voldoende autonomie als voldoende samenwerking is op school
Deelname aan leergemeenschappen	• meer kans op succes als deelname vanuit de school aan professionele leergemeenschappen wordt gestimuleerd en gefaciliteerd
Ondersteuning	• meer kans op succes als er voldoende ondersteuning in de school beschikbaar is voor de leerkracht

De drie hierboven gepresenteerde figuren fungeren in het onderzoek als basis voor de onderzoeksinstrumenten.

4 Resultaten van de enquête bij interne begeleiders

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de resultaten gerapporteerd van de enquête die is gehouden bij interne begeleiders. Er zijn alleen enquêtes geanalyseerd waarvan meer dan de helft van de vragen is beantwoord en die zijn ingevuld door interne begeleiders die zijn verbonden aan een basisschool. Het totale aantal dat aan deze voorwaarde voldoet, is 126. Hiervan zijn er 106 afkomstig via de brieven die aan scholen zijn gestuurd en 20 via de oproep die de LBBO heeft gedaan.

4.2 Achtergrondgegevens en takenpakket

Het aantal jaren onderwijservaring van de interne begeleiders varieert van 7 tot 43 (met een gemiddelde van 23.3 en een standaarddeviatie van 9.4). Zij hebben gemiddeld 18.2 uur per week ter beschikking voor hun ib-taken op school (standaarddeviatie=8.7). Het aantal uren per ib'er varieert van 3 tot 42. Een derde van de scholen beschikt over meer dan één ib'er. Het totale aantal uren interne begeleiding per school per week varieert van 3 tot 80, met een gemiddelde van 24.2 (standaarddeviatie= 14.4).

Een kwart van de ib'ers geeft aan geen andere taken in het onderwijs te hebben (zie tabel 4.1). Een derde is tevens groepsleerkracht; 18 procent is lid van de schoolleiding; 17 procent is begeleider van lgf-leerlingen. Eén op de acht is ook ib'er op een andere school. Slechts enkelen zijn ook remedial teacher. Eén op de zes noemt nog andere taken, waaronder ict-coördinator, bouwcoördinator, taalcoördinator of rekenspecialist.

Vier vijfde van de respondenten geeft aan de Pabo met een diploma te hebben afgerond. Twee vijfde heeft de opleiding tot Master Special Educational Needs met succes afgesloten. Rond de helft noemt andere afgeronde opleidingen, waaronder vooral een opleiding tot intern begeleider (36 respondenten), een RT-opleiding (17 respondenten), een managementopleiding (10 respondenten), een opleiding tot coach / svib'er (7 respondenten), KLOS (6 respondenten), of een universitaire studie, met name onderwijskunde of orthopedagogiek (6 respondenten).

Tabel 4.1 – Andere taken van de interne begeleider; percentages (N is 126)

	%
• geen andere taken	25
• groepsleerkracht	33
• lid van de schoolleiding	18
• begeleider van lgf-leerlingen	17
• intern begeleider op andere school	12
• remedial teacher	4
• anders	17

Tabel 4.2 laat zien dat veel interne begeleiders een breed takenpakket hebben. Dit omvat voor alle ib'ers het geven van adviezen aan leerkrachten, het houden van groepsbesprekingen en het betrekken van ouders bij de zorgvraag.

Tabel 4.2 – Activiteiten die tot het takenpakket van de interne begeleider(s) op school behoren; aflopend gesorteerd; percentages (N is 126)

	nee	in beperkte mate	ja
• het geven van adviezen aan leerkrachten	0	0	100
• het houden van groepsbesprekingen	0	1	99
• het betrekken van ouders bij de zorgvraag op school	0	6	94
• het analyseren van toetsresultaten op schoolniveau	1	6	94
• het observeren van lessen	2	14	84
• het analyseren van toetsresultaten op groepsniveau	1	13	86
• het coachen van individuele leerkrachten	2	17	82
• het opstellen en evalueren van het ondersteuningsbeleid	1	22	76
• het doen van pedagogisch en didactisch onderzoek bij leerlingen	6	36	59
• het (mede) opstellen van individuele handelingsplannen	5	36	60
• het organiseren van teamscholing op het gebied van onderwijs aan zorgleerlingen	13	37	50
• het (mede) opstellen van groepsplannen	10	46	44
• het geven van teamscholing op het gebied van onderwijs aan zorgleerlingen	22	48	29

Bijna alle ib'ers worden ingezet voor het analyseren van toetsresultaten, het observeren van lessen, het coachen van individuele leerkrachten, het opstellen en evalueren

van het ondersteuningsbeleid, het doen van pedagogisch en didactisch onderzoek bij leerlingen en het (mede) opstellen van individuele handelingsplannen. In iets mindere mate worden ib'ers ingezet voor het (mede) opstellen van groepsplannen en het organiseren en geven van teamscholing.

4.3 Inschatting van de competenties op school

In de vragenlijst is de interne begeleiders verzocht een inschatting te maken van competenties van de leerkrachten op hun school die van belang kunnen zijn voor onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Daartoe is een lijst voorgelegd met een uitwerking van zes typen competenties. Deze zijn gebaseerd op de competenties die eerder zijn onderscheiden door SBL (zie paragraaf 3.2). Voor het onderzoek zijn de competenties *samenwerken met collega's* en *samenwerken met de omgeving* samengevoegd. Per voorgelegde competentie is de ib'ers verzocht in te schatten of deze voldoende wordt beheerst door het team. Daarbij werden drie antwoordmogelijkheden gegeven: 'minder dan een derde van het team', 'een derde tot twee derde van het team' en 'meer dan twee derde van het team'. Daarnaast was er nog de mogelijkheid om 'dat weet ik niet' in te vullen. Hiervan werd echter nauwelijks gebruik gemaakt. Deze categorie wordt daarom niet in de tabellen vermeld. De enkele gevallen waarbij 'dat weet ik niet' is ingevuld, zijn bij de ontbrekende antwoorden gerekend. Om de formuleringen niet te lang te maken, is in de vragenlijst de term *zorgleerlingen* gebruikt in plaats van *leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften*.

Interpersoonlijke competenties

De eerste groep competenties die is voorgelegd, bestaat uit interpersoonlijke competenties (zie tabel 4.3). Hierover zijn de ib'ers tamelijk positief. Bij vijf van de zes competenties vindt de meerderheid van de ib'ers dat meer dan twee derde van het team over die competentie beschikt. Het hoogste percentage betreft de competentie om een gevoel van saamhorigheid in de groep te creëren. Volgens vier vijfde van de ib'ers kan meer dan twee derde van het team dat in voldoende mate. Het laagst in deze reeks competenties scoort de vaardigheid leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften tot gewenst gedrag te stimuleren. De helft vindt dat meer dan twee derde van het team dat voldoende kan.

Tabel 4.3 – Interpersoonlijke competenties; percentages (N varieert van 124 tot 126)

Competentie wordt voldoende beheerst door…	< 1/3 van het team	1/3 - 2/3 van het team	> 2/3 van het team
• kan gevoel van saamhorigheid in de groep creëren	1	15	84
• kan leerlingen met beperkingen bij de groepsactiviteiten betrekken	2	38	60
• kan zorgleerlingen duidelijk maken wat zij/hij van hen verwacht	2	39	59
• kan zorgleerlingen tot gewenst gedrag stimuleren	5	46	50
• kan zorgleerlingen op constructieve manier aanspreken op ongewenst gedrag	3	41	56
• kan rustig blijven in stress-situaties	2	45	54

Pedagogische competenties

Tabel 4.4 heeft betrekking op de inschatting van de pedagogische competenties.

Tabel 4.4 – Pedagogische competenties; percentages (N varieert van 124 tot 126)

Competentie wordt voldoende beheerst door…	< 1/3 van het team	1/3 - 2/3 van het team	> 2/3 van het team
• heeft hoge verwachtingen van elke leerling	2	44	54
• voelt zich verantwoordelijk voor (het onderwijs aan) zorgleerlingen	1	18	81
• ziet onderwijs aan leerlingen met leerproblemen als uitdaging	9	54	38
• ziet onderwijs aan leerlingen met gedragsproblemen als uitdaging	22	57	21
• kan het zelfvertrouwen van zorgleerlingen stimuleren	2	33	65
• heeft zicht op de invloed van het eigen handelen op gedrag van zorgleerlingen	10	58	32
• kan de zorgleerling motiveren voor zijn leertaken	3	42	54
• kan conflicten beheersbaar maken door balans tussen corrigeren en negeren van gedrag	6	43	50
• kan op adequate wijze omgaan met leerlingen met beperkingen (zoals adhd, autisme, gedragsproblemen)	8	56	35

Bij deze competenties is het beeld wisselend. Positief antwoorden de ib'ers vooral op de vraag of leerkrachten zich verantwoordelijk voelen voor (het onderwijs aan) leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en over hun vaardigheid het zelfvertrouwen van deze leerlingen te stimuleren. Ook oordeelt meer dan de helft van de ib'ers dat meer dan twee derde van het team hoge verwachtingen van elke leerling heeft en zorgleerlingen kan motiveren voor de leertaken. Het minst positief zijn de antwoorden op de vraag of teamleden het onderwijs aan leerlingen met gedragsproblemen als uitdaging zien: een vijfde vindt dat minder dan een derde van het team dat voldoende kan, terwijl een even grote groep vindt dat meer dan twee derde dit voldoende kan.

Vakinhoudelijke en didactische competenties

Tabel 4.5 laat de resultaten zien van de vraag naar de vakinhoudelijke en didactische competenties.

Tabel 4.5 – Vakinhoudelijke en didactische competenties; percentages (N varieert van 123 tot 126)

Competentie wordt voldoende beheerst door…	< 1/3 van het team	1/3 - 2/3 van het team	> 2/3 van het team
• heeft kennis van beperkingen bij leerlingen (zoals ADHD, autisme, dyslexie)	5	57	38
• heeft kennis van remediërende aanpakken en middelen	14	60	26
• kan problemen bij leerlingen adequaat signaleren	4	44	52
• kan problemen bij leerlingen adequaat diagnosticeren	27	59	15
• kan een adequaat plan van aanpak (handelingsplan) maken	14	59	26
• kan effecten van een plan van aanpak vaststellen	14	49	38
• kan een plan van aanpak bijstellen	13	47	41
• heeft kennis van leerlijnen en kan op basis daarvan gedifferentieerd les geven	20	45	35
• kan effectieve leergesprekken voeren met zorgleerlingen	21	56	23
• kan beoordelen welke leerstof of materialen de zorgleerling ondersteunen in zijn/haar ontwikkeling	19	47	34
• kan de didactische behoefte van zorgleerlingen vertalen in concrete doelen	24	56	21
• kan zijn instructie afstemmen op de behoefte of leerstijl van de leerlingen	16	45	39

Van de vakinhoudelijke en didactische competenties wordt alleen de vaardigheid problemen bij leerlingen adequaat te signaleren door de meerderheid van de ib'ers in voldoende mate aanwezig geacht bij meer dan twee derde van het team. Competenties die volgens de ib'ers relatief vaak tekortschieten, zijn het adequaat kunnen diagnosticeren van problemen bij leerlingen (in een kwart van de scholen voldoende aanwezig bij minder dan een derde van het team), de vaardigheid de didactische behoefte van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften te vertalen in concrete doelen (bijna een kwart), de vaardigheid effectieve leergesprekken te voeren met leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en het beschikken over kennis van leerlijnen en het op basis daarvan gedifferentieerd les kunnen geven (beide in een vijfde van de scholen voldoende aanwezig bij minder dan een derde van het team).

Organisatorische competenties

Bij de organisatorische competenties is het beeld tamelijk positief (zie tabel 4.6). Competenties die het meest aanwezig zijn, zijn de vaardigheid om de juiste collega's en/of deskundigen te vinden bij vragen over de aanpak van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en de vaardigheid om extra structuur aan te brengen voor leerlingen die dat nodig hebben. Het laagst wordt de vaardigheid beoordeeld een gerichte planning van leeractiviteiten te maken voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

Tabel 4.6 – Organisatorische competenties; percentages (N varieert van 125 tot 126)

Competentie wordt voldoende beheerst door…	< 1/3 van het team	1/3 - 2/3 van het team	> 2/3 van het team
• kan extra structuur aanbrengen voor leerlingen die dat nodig hebben	1	38	61
• weet de beschikbare tijd zo te gebruiken dat leerlingen die dat nodig hebben extra instructie en aandacht krijgen	7	44	48
• is in staat een gerichte planning van leeractiviteiten te maken voor zorgleerlingen	14	46	40
• kan de aandacht verdelen tussen leerlingen die meer en minder hulp nodig hebben	3	41	56
• kan vastgestelde gedragsregels consequent toepassen	4	40	56
• weet de juiste collega's en/of deskundigen te vinden bij vragen over de aanpak van zorgleerlingen	2	20	78

Competenties in samenwerken

Competenties in samenwerken hebben betrekking op het samenwerken met collega's, met ouders en met externe deskundigen. Tabel 4.7 toont de resultaten. Deze laten een wisselend beeld zien. Positieve oordelen betreffen vooral de mate waarin leerkrachten in staat zijn tot overleg en samenwerking met externe deskundigen en de mate waarin zij ouders/verzorgers gerichte informatie kunnen geven over hun kind. Ook het naar ouders/verzorgers kunnen luisteren en hun inbreng serieus nemen en het kunnen stimuleren en motiveren van ouders/verzorgers om bij te dragen aan de ontwikkeling van hun kind, worden positief gewaardeerd. Punten die bij een deel van het team te wensen overlaten, zijn de vaardigheid om de inbreng van ouders/verzorgers adequaat te verwerken in een plan van aanpak, het in gesprek met collega's expliciteren en zo nodig aanscherpen van de eigen hulpvraag en het adviseren van collega's over onderwijs aan zorgleerlingen.

Tabel 4.7 – Competenties in samenwerken; percentages (N varieert van 124 tot 126)

Competentie wordt voldoende beheerst door…	< 1/3 van het team	1/3 - 2/3 van het team	> 2/3 van het team
• vraagt collega's advies over onderwijs aan zorgleerlingen	5	29	66
• geeft collega's advies over onderwijs aan zorgleerlingen	16	48	37
• kan goed over de ontwikkeling van de zorgleerling communiceren met collega's	6	41	53
• kan zodanige afspraken met collega's maken dat de continuïteit in de begeleiding van zorgleerlingen gewaarborgd is	11	51	38
• kan de eigen hulpvraag in gesprek met collega's expliciteren en zo nodig aanscherpen	15	53	32
• is in staat tot overleg en samenwerking met externe deskundigen	2	19	78
• is in staat tot constructief overleg met ouders van zorgleerlingen	2	34	64
• kan ouders/verzorgers gerichte informatie geven over hun kind	2	22	76
• kan naar ouders/verzorgers luisteren en hun inbreng serieus nemen	3	26	70
• kan ouders/verzorgers stimuleren en motiveren om bij te dragen aan de ontwikkeling van hun kind	3	32	65
• is in staat de inbreng van ouders/verzorgers adequaat te verwerken in een plan van aanpak	19	43	38

Competenties in reflectie en ontwikkeling

Tot slot is de interne begeleiders gevraagd naar de competenties in reflectie en ontwikkeling bij het team (zie tabel 4.8). Positieve resultaten zijn er vooral bij de vraag naar de bereidheid om te werken aan eventuele tekorten in kennis en vaardigheden in het hanteren van leerproblemen en in het hanteren van gedragsproblemen. Ook het benoemen van de eigen mogelijkheden en grenzen als leraar gaat de meerderheid volgens de ib'ers goed af. Winst is vooral te halen bij de vaardigheid het (complexe) gedrag van zorgleerlingen nauwkeurig te beschrijven en de vaardigheid de sterke en zwakke kanten in de relatie met zorgleerlingen te benoemen en te vertalen in een ondersteuningsvraag. Bijna een kwart van de ib'ers vindt dat minder dan een derde van het team deze competenties voldoende beheerst. Andere aspecten die te wensen overlaten, zijn de vaardigheid te reflecteren op het eigen handelen bij het onderwijs aan zorgleerlingen en de vaardigheid initiatieven te nemen om zichzelf verder te ontwikkelen op het gebied van onderwijs aan deze leerlingen.

Tabel 4.8 – Competenties in reflectie en ontwikkeling; percentages (N varieert van 124 tot 126)

Competentie wordt voldoende beheerst door…	< 1/3 van het team	1/3 - 2/3 van het team	> 2/3 van het team
• kan reflecteren op het eigen handelen bij het onderwijs aan zorgleerlingen	18	49	33
• kan reflecteren op de samenwerking met ouders van zorgleerlingen	14	50	36
• kan initiatieven nemen om zichzelf verder te ontwikkelen op het gebied van onderwijs aan zorgleerlingen	19	50	31
• is bereid om te werken aan eventuele tekorten in kennis en vaardigheden in het hanteren van leerproblemen	6	51	43
• is bereid om te werken aan eventuele tekorten in kennis en vaardigheden in het hanteren van gedragsproblemen	10	48	42
• kan met een andere benadering van het kind experimenteren en de effecten daarvan nagaan	17	52	31
• kan het (complexe) gedrag van zorgleerlingen nauwkeurig beschrijven	23	49	28
• kan de eigen mogelijkheden en grenzen als leraar benoemen	13	46	41
• kan haar/zijn sterke en zwakke kanten in de relatie met zorgleerlingen benoemen en vertalen in een ondersteuningsvraag	24	46	29

4.4 Belang van nascholing

De interne begeleiders is gevraagd naar de wenselijkheid of noodzaak van nascholing voor het team op een aantal punten (zie tabel 4.9). Ook hier is de categorie 'dat weet ik niet' buiten beschouwing gelaten.

Er zijn twee thema's waarbij nascholing volgens ongeveer de helft van de interne begeleiders nodig of dringend nodig is. Kennis van leerlijnen en het differentiëren voert de lijst aan. Hier wordt nascholing door 40 procent nodig en door 13 procent dringend nodig gevonden. Het tweede thema is het omgaan met gedragsproblemen, dat door 34 procent nodig en door 13 procent dringend nodig wordt geacht. Daarna volgen vier thema's waarbij volgens een derde tot ruim een derde van de interne begeleiders scholing nodig of dringend nodig is: het omgaan met sociaal-emotionele problemen, kennis van remediërende materialen en aanpakken, kennis over specifieke problemen, stoornissen of beperkingen en gesprekken voeren met leerlingen om een plan van aanpak te maken. Thema's waar scholing minder nodig wordt geacht, zijn het opstellen van en werken met groepsplannen en handelingsplannen. Alleen bij het laatste punt vindt meer dan de helft van de ib'ers verdere scholing niet nodig.

Tabel 4.9 – Inschatting door de interne begeleider of nascholing nodig is; aflopend gesorteerd; percentages (N varieert van 123 tot 125)

Nascholing nodig gericht op …	niet nodig	wenselijk	nodig	dringend nodig
• kennis van leerlijnen en het differentiëren daarin	17	29	40	12
• het omgaan met gedragsproblemen	15	38	34	13
• het omgaan met sociaal-emotionele problemen	17	44	30	9
• kennis van remediërende materialen en aanpakken	13	52	29	7
• kennis over specifieke problemen, stoornissen of beperkingen	13	54	26	7
• gesprekken voeren met leerlingen om een plan van aanpak te maken	23	41	28	9
• het aansluiten bij cognitieve verschillen	24	50	20	6
• het analyseren en interpreteren van toetsresultaten	34	35	26	6
• effectief communiceren met ouders	34	38	22	6
• klassenmanagement	36	35	24	5
• het werken met groepsplannen	45	34	18	3
• het opstellen van groepsplannen	46	34	18	3
• het opstellen van handelingsplannen	45	40	13	2
• het werken met handelingsplannen	54	28	16	2

Ter aanvulling is een open vraag gesteld naar andere nascholing die volgens de interne begeleider gewenst is met het oog op het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Concrete punten werden aangegeven door 15 ib'ers. Hierbij zijn verschillende thema's genoemd. Vier daarvan hebben te maken met het aansluiten bij verschillen tussen leerlingen (opbrengstgericht werken met jonge (zorg)leerlingen; groepsplannen in de praktijk brengen; afstemming; kennis van de zeven uitgangspunten van handelingsgericht werken). Vier ib'ers noemden de lerende houding van leerkrachten, zelfreflectie en van en met elkaar leren.

4.5 Nascholing en nascholingsaanbod

Welke nascholing nodig is in verband met onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, wordt vooral bepaald door de schoolleiding en de interne begeleider. In ongeveer negen op de tien scholen zijn beiden daarbij tamelijk sterk of sterk betrokken. In de helft van de scholen worden leerkrachten tamelijk sterk of sterk betrokken bij het bepalen welke nascholing nodig is. De rol van het schoolbestuur en het samenwerkingsverband is aanzienlijk beperkter. Zij hebben in ruim een kwart van de scholen een duidelijke invloed, terwijl ze in eveneens ruim een kwart niet of nauwelijks invloed hebben (zie tabel 4.10).

Tabel 4.10 – Mate waarin verschillende partijen betrokken zijn bij het bepalen welke nascholing in verband met onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften; percentages (N varieert van 118 tot 124)

Mate van betrokkenheid van …	niet of nauwelijks	enigs-zins	tamelijk sterk	sterk
• de leerkrachten	11	36	29	25
• de interne begeleider	1	12	37	50
• de schoolleiding	0	7	22	71
• ouders	73	25	1	1
• het schoolbestuur	30	41	18	12
• het samenwerkingsverband	27	45	18	10

De organisatie van nascholing rond specifieke onderwijsbehoeften is meestal in handen van de school. Ook hier is de rol van het schoolbestuur en het samenwerkingsverband aanzienlijk kleiner (zie tabel 4.11).

Tabel 4.11 – Partij die de nascholing rond specifieke onderwijsbehoeften organiseert waaraan teamleden deelnemen; percentages (N=124)

nascholing wordt georganiseerd door …	nee	soms	regelmatig
• de school	3	27	69
• het schoolbestuur	30	53	17
• het samenwerkingsverband	23	56	22

Van de externe aanbieders worden zelfstandig adviseurs / begeleiders en onderwijsbegeleidingsdiensten het meest ingeschakeld om nascholing in verband met specifieke onderwijsbehoeften te verzorgen, gevolgd door (ambulante diensten van) regionale expertisecentra. De rol van de lerarenopleidingen bij de nascholing is klein (zie tabel 4.12).

Tabel 4.12 – Partij die de nascholing rond specifieke onderwijsbehoeften verzorgt waaraan teamleden deelnemen; percentages (N varieert van 117 tot 122)

Nascholingsaanbod wordt verzorgd door …	nee	soms	regelmatig
• een regionaal expertisecentrum / ambulante dienst	25	63	12
• een lerarenopleiding	71	27	2
• een onderwijsbegeleidingsdienst	25	57	18
• een zelfstandig adviseur / begeleider	21	63	16
• een van de landelijke pedagogische centra	59	36	5
• een andere aanbieder	36	54	10

De laatste vraag in dit onderdeel betreft de omvang en kwaliteit van het nascholingsaanbod op het gebied van onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Tabel 4.13 geeft een overzicht. Aangezien hierbij met enige regelmaat de categorie 'dat weet ik niet' is aangekruist, is deze ook in de tabel opgenomen. Ongeveer drie kwart van de ib'ers vindt dat er voldoende of ruim voldoende aanbod aan nascholing is op het gebied van het aansluiten bij cognitieve verschillen tussen leerlingen, het omgaan met gedragsproblemen en het omgaan met sociaal-emotionele problemen. Ongeveer een op de vijf vindt dat er te weinig aanbod is. Over de kwaliteit van de nascholing doet ruim een kwart geen uitspraak. Ruim de helft vindt de kwaliteit voldoende of ruim voldoende. Ongeveer een op de zeven is ontevreden over de kwaliteit.

Tabel 4.13 – Opvattingen over omvang en kwaliteit van het nascholingsaanbod rond specifieke onderwijsbehoeften; percentages (N is 120 of 121)

	volstrekt onvoldoende	onvoldoende	voldoende	ruim voldoende	dat weet ik niet
• omvang van nascholingsaanbod rond aansluiten bij cognitieve verschillen	1	17	55	19	7
• omvang van nascholingsaanbod rond omgaan met gedragsproblemen	3	13	55	25	4
• omvang van nascholingsaanbod rond omgaan met sociaal-emotionele problemen	3	18	50	23	7
• kwaliteit van nascholingsaanbod rond aansluiten bij cognitieve verschillen	1	12	49	8	30
• kwaliteit van nascholingsaanbod rond omgaan met gedragsproblemen	2	11	48	13	26
• kwaliteit van nascholingsaanbod rond omgaan met sociaal-emotionele problemen	2	13	44	14	27

4.6 Schoolleiding, team en beleid rond professionalisering

Aan de ib'ers zijn vijf uitspraken voorgelegd over de mate waarin de schoolleiding professionaliteit bevordert en over de houding van de schoolleiding ten aanzien van het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (zie tabel 4.14). Uit de antwoorden blijkt dat de schoolleiding in de meeste scholen volgens de ib'er positief staat tegenover het op de school opnemen van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, dat de schoolleiding een professionele cultuur op school bevordert en uitwisseling van ervaringen binnen het team bevordert. Uitwisseling van ervaringen met collega's van andere scholen wordt echter aanzienlijk minder door de schoolleiding gestimuleerd. Ook het bevorderen van discussie in het team over het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften is niet gemeengoed onder schoolleiders.

Uit de vragen naar het beleid op het gebied van professionalisering blijkt dat professionalisering volgens de meerderheid van de ib'ers (tamelijk tot zeer sterk) systematisch wordt aangepakt en aansluit bij het ondersteuningsprofiel en bij het integraal personeelsbeleid van de school en is gekoppeld aan specifieke taken. Ook wordt het team bij de meerderheid van de scholen (tamelijk tot zeer sterk) betrokken bij de keuze van professionaliseringsactiviteiten (zie tabel 4.15). Daar staat tegenover dat in bijna de helft van de scholen het team niet of slechts enigszins wordt betrokken bij de keuze van de activiteiten. Hetzelfde geldt voor de koppeling van professionalisering

aan integraal personeelsbeleid. Bovendien wordt in vier op de tien scholen professionalisering volgens de ib'er weinig systematisch aangepakt en sluit professionalisering in een even grote groep scholen (nog) niet of slechts enigszins aan bij het (beoogde) ondersteuningsprofiel van de school.

Tabel 4.14 – Uitspraken over de schoolleiding; percentages (N is 120 of 121)

	niet of nauwelijks	enigs-zins	tamelijk sterk	sterk	zeer sterk
• de schoolleiding staat positief tegenover het op onze school opnemen van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften	2	15	40	32	12
• de schoolleiding bevordert een professionele cultuur op school	4	9	35	34	18
• de schoolleiding stimuleert uitwisseling van ervaringen binnen het team	5	17	23	38	17
• de schoolleiding stimuleert uitwisseling van ervaringen met collega's van andere scholen	15	35	21	25	4
• de schoolleiding bevordert discussie in het team over het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften	14	26	29	25	7

Tabel 4.15 – Beleid op school op het gebied van professionalisering; percentages (N is 120 of 121)

	niet of nauwelijks	enigs-zins	tamelijk sterk	sterk	zeer sterk
• professionalisering wordt systematisch aangepakt	8	33	27	28	3
• het team wordt betrokken bij de keuze van professionaliseringsactiviteiten	11	35	28	19	7
• professionalisering sluit aan bij het (beoogde) ondersteuningsprofiel van de school in verband met passend onderwijs	15	26	42	14	4
• professionalisering sluit aan bij het integraal personeelsbeleid (IPB) en is gekoppeld aan specifieke taken	14	33	30	18	4

In zes op de tien scholen heeft het team volgens de ib'er een tamelijk positieve tot zeer positieve houding met betrekking tot het op school opnemen van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Daar staat tegenover dat deze houding bij vier op de tien scholen niet meer dan enigszins positief wordt genoemd (zie tabel 4.16). In de meeste teams overleggen leerkrachten met elkaar over het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Overleg over de beste manier om ouders daarbij te betrekken, komt verhoudingsgewijs minder voor. Dat gebeurt in de helft van de scholen met enige regelmaat.

Tabel 4.16 – Uitspraken over het team; percentages (N is 119 of 120)

	niet of nauwelijks	enigs-zins	tamelijk sterk	sterk	zeer sterk
• de leerkrachten staan positief tegenover het op onze school opnemen van zorgleerlingen	5	38	39	15	3
• leerkrachten vragen elkaar (informeel) advies over onderwijs aan zorgleerlingen	3	19	51	22	7
• in het team wordt overlegd over de aanpak van leerproblemen	4	30	38	22	6
• in het team wordt overlegd over de aanpak van gedragsproblemen	4	26	43	21	7
• in het team wordt overlegd over de beste manier om ouders van zorgleerlingen bij de aanpak te betrekken	13	35	33	17	3

Het opstellen van het schoolondersteuningsprofiel is doorgaans een zaak van de directeur en de interne begeleider (zie tabel 4.17). Bij een derde van de scholen worden (ook) leerkrachten hier tamelijk sterk of sterk bij betrokken.

Tabel 4.17 – Betrokkenheid van partijen bij het opstellen van het schoolondersteuningsprofiel; percentages (N varieert van 115 tot 119)

	niet of nau-welijks	enigs-zins	tamelijk sterk	sterk
• de leerkrachten	30	35	21	13
• de interne begeleider(s)	2	3	17	78
• de schoolleiding	2	4	18	76

Bijna altijd is er ruimte voor leerkrachten om deel te nemen aan externe scholingsactiviteiten, al is die ruimte in één op de vijf scholen beperkt. Voor intervisie met colle-

ga's en voor deelname aan een bovenschools netwerk is er ruimte in de helft van de scholen en beperkte ruimte in ruim een derde. Voor lesbezoek bij collega's is voldoende gelegenheid bij ruim vier op de tien scholen en beperkte gelegenheid bij bijna de helft (zie tabel 4.18).

Tabel 4.18 – Mate waarin er voor de leerkrachten gelegenheid is om deel te nemen aan activiteiten die aan professionalisering kunnen bijdragen; percentages (N varieert van 117 tot 120)

	nee	beperkt	ja
• lesbezoek bij collega's	13	44	43
• intervisie met collega's	8	38	54
• deelname aan externe scholingsactiviteiten	3	21	77
• deelname aan bovenschools netwerk	12	36	52

Vervolgens is de ib'ers gevraagd of het scholingsbudget toelaat dat leerkrachten de scholing volgen die wenselijk wordt gevonden met het oog op het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Van de ib'ers vindt 13 procent dat dit niet het geval is; volgens 49 procent is dat in beperkte mate het geval en volgens 38 procent is het scholingsbudget hiervoor voldoende.

Als individuele leerkrachten scholing volgen met het oog op onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, werkt dit volgens 18 procent van de ib'ers niet of nauwelijks door bij collega's. Volgens 42 procent werkt dit wel door, maar wordt het niet gestimuleerd en volgens 40 procent wordt het wel gestimuleerd dat leerkrachten opgedane kennis delen met collega's.

Een derde van de ib'ers vindt de eigen school geen goed voorbeeld op het gebied van professionaliseringsbeleid in verband met specifieke onderwijsbehoeften. De helft vindt de school misschien een goed voorbeeld en een op de vijf geeft aan dat de school wel een goed voorbeeld op dit gebied is.

Tot slot is gevraagd of de ib'ers nog opmerkingen hebben over competenties en/of professionalisering in verband met specifieke onderwijsbehoeften. Deze vraag is door 28 respondenten beantwoord. Het meest genoemd zijn zaken die te maken hebben met werkdruk. Hierover hebben zes ib'ers iets opgemerkt. Daarbij gaat het over tijd die ontbreekt om leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften voldoende aandacht en/of maatwerk te bieden, over te hoge werkdruk en/of te grote groepen.

4.7 Samengestelde variabelen

Met behulp van factoranalyse en betrouwbaarheidsanalyse zijn blokken van vragen uit de enquête samengevoegd tot samengestelde variabelen (schaalvariabelen). Vervolgens is per schaalvariabele de gemiddelde score berekend over de items die deel uitmaken van de schaal. Tabel 4.19 geeft een overzicht van de variabelen en de bijbehorende scores. In bijlage 2 is informatie te vinden over de samenstelling van deze variabelen. De samengestelde variabelen geven een indruk van de antwoorden over samenhangende blokken van variabelen. Daarnaast worden ze gebruikt in verdiepende analyses (zie hoofdstuk 7).

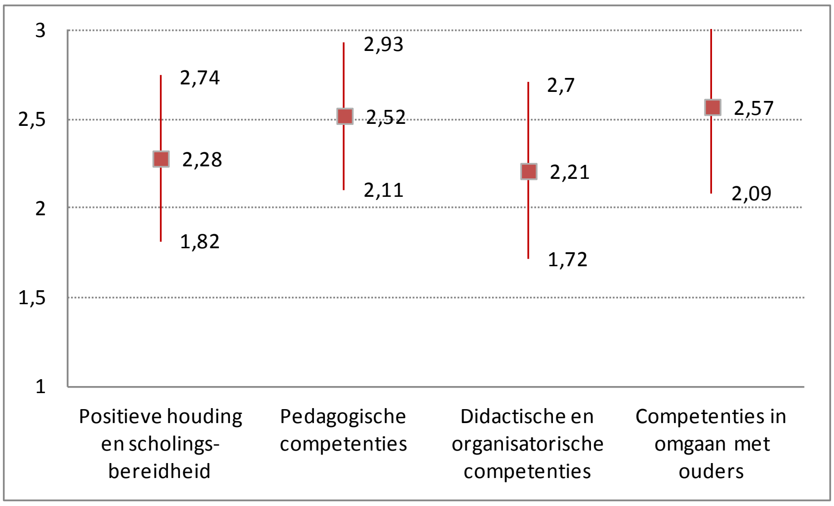
Tabel 4.19 – Samengestelde variabelen ib-enquête

	schaal	α	min.	max.	gemid-delde	standaard-deviatie
• positieve houding en scholingsbereidheid	1-3	.86	1.0	3.0	2.28	0.46
• pedagogische competenties	1-3	.91	1.1	3.0	2.52	0.41
• didactische en organisatorische competenties	1-3	.93	1.0	3.0	2.21	0.49
• competenties in omgaan met ouders	1-3	.89	1.0	3.0	2.57	0.48
• verder te ontwikkelen competenties in omgaan met verschillen	1-4	.85	1.0	3.8	2.23	0.60
• verder te ontwikkelen competenties in planmatig werken	1-4	.87	1.0	4.0	1.80	0.69
• collegiaal overleg in team	1-5	.90	1.25	5.0	2.92	0.84
• professionaliseringsbeleid	1-5	.88	1.0	5.0	2.73	0.90
• stimulerende schoolleiding	1-5	.88	1.0	5.0	3.12	0.94
• ruimte voor professionalisering	1-3	.78	1.0	3.0	2.48	0.49

De vier competentievariabelen (de eerste vier schalen) scoren gemiddeld aan de positieve kant van de schaal. Dat geldt vooral voor de pedagogische competenties en de competenties in het omgaan met ouders. Nascholing gericht op verbetering van competenties in het omgaan met verschillen wordt wenselijk geacht; bij de competenties in planmatig werken wordt nascholing minder nodig gevonden. De ruimte voor professionalisering wordt door de ib'ers in het algemeen positief beoordeeld. Het professionaliseringsbeleid kan echter beter of systematischer: hier ligt het gemiddelde oordeel van de ib'ers iets aan de negatieve kant van het midden van de schaal. De mate waarin de schoolleiding stimulerend optreedt en de mate waarin in het team collegiaal overleg wordt gevoerd over onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, krijgen een gemiddelde score die in de buurt van het midden van de schaal ligt.

Figuur 4.1 toont de gemiddelde scores en spreiding rondom het gemiddelde bij de vier samengestelde variabelen die betrekking hebben op het oordeel van de ib'er over competenties van de leerkrachten (driepuntsschaal). Figuur 4.2 toont drie samengestelde variabelen die randvoorwaarden op school betreffen (vijfpuntsschaal).

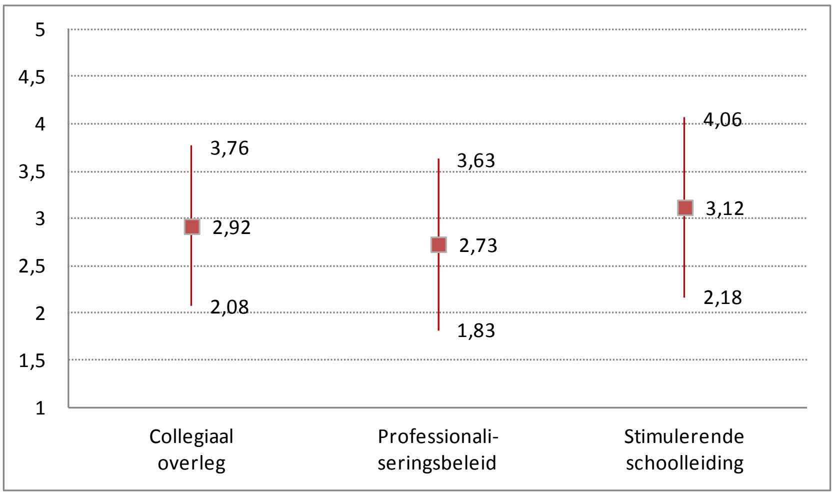
Figuur 4.1 – Samengestelde variabelen: competenties van leerkrachten



Toelichting: De grafiek toont per samengestelde variabele het gemiddelde (gemarkeerd door een rood vierkant en de waarden die overeenkomen met het gemiddelde plus en het gemiddelde min één standaarddeviatie.

In bijlage 3 is een correlatiematrix opgenomen. Daarin is te zien hoe sterk de samengestelde variabelen met elkaar samenhangen. Er zijn hoge correlaties tussen de vier schalen die betrekking hebben op attitudes en competenties. Dat houdt in dat de beoordeling door de ib'ers over deze vier schalen consistent is. Ook is er een hoge correlatie tussen de twee schalen die verder te ontwikkelen vaardigheden betreffen. Vindt een ib'er dat de competenties in het omgaan met verschillen verder moeten worden ontwikkeld, dan vindt deze doorgaans ook dat de competenties in planmatig werken kunnen worden verbeterd. Verder valt op dat er volgens ib'ers meer collegiaal overleg in teams is over onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften op scholen waar de schoolleiding volgens de ib'er een professionele cultuur en uitwisseling van ervaringen stimuleert en professionalisering systematisch wordt aangepakt. Tevens zijn er redelijk hoge correlaties tussen de mate waarin collegiaal overleg in het team plaatsvindt en de inschatting door de ib'er van de competenties in het team. Ruimte voor professionalisering hangt vooral samen met een stimulerende schoolleiding en met professionaliseringsbeleid dat systematisch wordt aangepakt.

Figuur 4.2 – Samengestelde variabelen: randvoorwaarden op school



Toelichting: De grafiek toont per samengestelde variabele het gemiddelde (gemarkeerd door een rood vierkant en de waarden die overeenkomen met het gemiddelde plus en het gemiddelde min één standaarddeviatie.

4.8 Samenvatting

Het *takenpakket van de interne begeleider* is breed. Alle ib'ers geven adviezen aan leerkrachten, houden groepsbesprekingen en betrekken ouders bij de zorgvraag. Bijna alle ib'ers analyseren toetsresultaten, observeren lessen, coachen leerkrachten, zijn betrokken bij opzet en evaluatie van het ondersteuningsbeleid, doen pedagogisch en didactisch onderzoek bij leerlingen en stellen individuele handelingsplannen op of dragen daaraan bij.

Over de *interpersoonlijke competenties* van het team zijn de ib'ers positief. Vooral het creëren van een gevoel van saamhorigheid in de groep gaat veel leerkrachten goed af. Het laagst scoort de vaardigheid leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften tot gewenst gedrag te stimuleren. Bij de *pedagogische competenties* is het beeld wisselend. De meeste leerkrachten voelen zich volgens de ib'er verantwoordelijk voor (het onderwijs aan) leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Ook zijn veel leerkrachten voldoende in staat het zelfvertrouwen van deze leerlingen te stimuleren. Minder positief scoort de vraag of teamleden het onderwijs aan leerlingen met gedragsproblemen als uitdaging zien. Hetzelfde geldt voor de vraag of de leerkracht zicht heeft op de invloed van het eigen handelen op het gedrag van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Bij de *vakinhoudelijke en didactische competenties* valt volgens veel interne begeleiders nog het een en ander te verbeteren. De vaardigheid problemen bij leerlingen adequaat te signaleren, is doorgaans voldoende aanwezig. Daar staan tal van competenties tegenover die volgens ib'ers relatief vaak tekort-

schieten: het adequaat kunnen diagnosticeren van problemen bij leerlingen, de vaardigheid de didactische behoefte van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften te vertalen in concrete doelen, de vaardigheid effectieve leergesprekken te voeren met leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, de beschikbare kennis van leerlijnen en de vaardigheid op basis daarvan gedifferentieerd les te geven. Bij de *organisatorische competenties* is het beeld tamelijk positief. Veel leerkrachten zijn voldoende in staat de juiste collega's en/of deskundigen te vinden bij vragen over de aanpak van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Ook de vaardigheid om extra structuur aan te brengen voor leerlingen die dat nodig hebben, is doorgaans voldoende aanwezig. Het laagst wordt de vaardigheid beoordeeld een gerichte planning van leeractiviteiten te maken voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

De *competenties in samenwerken* laten een wisselend beeld zien. Positieve oordelen betreffen vooral de vaardigheid in overleg en samenwerking met externe deskundigen en competenties in het samenwerken met ouders. Dat laatste geldt voor het geven van gerichte informatie, het luisteren naar en serieus nemen van ouders en het stimuleren en motiveren van ouders om bij te dragen aan de ontwikkeling van hun kind. Daar staat tegenover dat de vaardigheid om de inbreng van ouders/verzorgers adequaat te verwerken in een plan van aanpak volgens de ib'ers minder sterk aanwezig is. Dat geldt ook voor het in gesprek met collega's expliciteren en zo nodig aanscherpen van de eigen hulpvraag en voor het adviseren van collega's over onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Van de *competenties in reflectie en ontwikkeling* worden vooral de bereidheid om te werken aan eventuele tekorten in kennis en vaardigheden en het benoemen van de eigen mogelijkheden en grenzen als leraar in voldoende mate aanwezig geacht. Vaardigheden die voor verbetering vatbaar zijn, zijn het nauwkeurig kunnen beschrijven van het (complexe) gedrag van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, het kunnen benoemen van de eigen sterke en zwakke kanten in de relatie met leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en het kunnen vertalen daarvan in een ondersteuningsvraag, evenals de vaardigheid initiatieven te nemen om zichzelf verder te ontwikkelen op het gebied van onderwijs aan deze leerlingen.

Volgens interne begeleiders is *nascholing* voor leerkrachten vooral nodig om de kennis van leerlijnen en de vaardigheid in het differentiëren te verbeteren en om te kunnen omgaan met gedragsproblemen. Andere thema's waarbij nascholing wenselijk wordt geacht, zijn het omgaan met sociaal-emotionele problemen, kennis van remediërende materialen en aanpakken, kennis over specifieke problemen, stoornissen of beperkingen en het voeren van gesprekken met leerlingen om een plan van aanpak te maken. Welke nascholing nodig is, wordt vooral bepaald door de schoolleiding en de interne begeleider. In de helft van de scholen hebben de leerkrachten hierbij een tamelijk sterke of sterke invloed. De organisatie van nascholing rond specifie-

ke onderwijsbehoeften is meestal in handen van de school. De rol van het schoolbestuur en het samenwerkingsverband is doorgaans beperkt. De meeste ib'ers vinden dat er voldoende of ruim voldoende aanbod aan nascholing is op het gebied van het aansluiten bij cognitieve verschillen tussen leerlingen, het omgaan met gedragsproblemen en het omgaan met sociaal-emotionele problemen. Eén op de vijf vindt dat er te weinig nascholingsaanbod is; één op de zeven is ontevreden over de kwaliteit van het aanbod.

Volgens de meerderheid van de ib'ers is de *houding van de schoolleiding* tegenover het op de school opnemen van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften positief, bevordert de schoolleiding een professionele cultuur op school en bevordert de schoolleiding het uitwisselen van ervaringen binnen het team. Uitwisseling van ervaringen met collega's van andere scholen wordt minder door de schoolleiding gestimuleerd. Professionalisering wordt volgens de meerderheid van de ib'ers systematisch aangepakt, sluit aan bij het ondersteuningsprofiel en bij het integraal personeelsbeleid van de school en is gekoppeld aan specifieke taken. In bijna de helft van de scholen wordt het team echter niet of in beperkte mate betrokken bij de keuze van de professionaliseringsactiviteiten. In vier op de tien scholen wordt professionalisering volgens de ib'er weinig systematisch aangepakt en is er weinig aansluiting tussen professionalisering en ondersteuningsprofiel.

In zes op de tien scholen heeft het team volgens de ib'er een tamelijk positieve tot zeer positieve *houding* tegenover het op school opnemen van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Bij vier op de tien scholen is deze houding echter niet meer dan enigszins positief. In de meeste teams overleggen leerkrachten met elkaar over het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. In de helft van de scholen wordt (ook) regelmatig overlegd over de beste manier om ouders daarbij te betrekken. Het opstellen van het schoolondersteuningsprofiel is in de meeste scholen een zaak van de directeur en de interne begeleider. In één op de drie scholen is hierbij ook een duidelijke rol voor leerkrachten weggelegd.

De ruimte voor leerkrachten om deel te nemen aan externe scholingsactiviteiten is bij drie kwart van de scholen voldoende. In bijna de helft van de scholen is het scholingsbudget volgens de ib'er voldoende om de wenselijke scholing op het gebied van het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften te volgen. Voor lesbezoek bij collega's is voldoende gelegenheid bij ruim vier op de tien scholen, voor intervisie met collega's en voor deelname aan een bovenschools netwerk bij ongeveer de helft. In vier van de tien scholen wordt gestimuleerd dat leerkrachten bij scholing opgedane kennis delen met collega's. Een derde van de ib'ers vindt de eigen school geen goed voorbeeld op het gebied van professionaliseringsbeleid in verband met

specifieke onderwijsbehoeften, terwijl één op vijf aangeeft dat de school wel een goed voorbeeld is.

De *samengestelde variabelen* die de beoordeling van de competenties op school betreffen, scoren gemiddeld aan de positieve kant van de schaal, met name pedagogische competenties en competenties in het omgaan met ouders. Nascholing gericht op verbetering van competenties in het omgaan met verschillen wordt wenselijk geacht. Er is volgens de ib'ers doorgaans voldoende ruimte voor. Het professionaliseringsbeleid kan volgens hen echter worden verbeterd. Ook de mate waarin de schoolleiding stimulerend optreedt en de mate waarin in het team collegiaal overleg wordt gevoerd over onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, krijgen geen hoge scores. De samengestelde variabelen die betrekking hebben op houding en competenties hangen onderling sterk samen. Verder valt op dat er volgens ib'ers meer collegiaal overleg in teams is over onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften op scholen waar de schoolleiding een stimulerende factor is en waar professionalisering systematisch wordt aangepakt. Ook ruimte voor professionalisering hangt vooral samen met een stimulerende schoolleiding en met professionaliseringsbeleid dat systematisch wordt aangepakt.

5 Resultaten van de enquête bij leerkrachten

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de resultaten beschreven van de enquête die bij leerkrachten is gehouden. Het betreft 280 ingevulde enquêtes (waarvan meer dan de helft van de vragen is beantwoord), waaronder 243 via de oproep per brief aan scholen, 7 via de oproep die de LBBO heeft gedaan 30 uit de aanvullende groep die aan de lesobservaties heeft meegewerkt. De 241 deelnemende leerkrachten zijn werkzaam bij 93 verschillende scholen. Het aantal respondenten binnen deze scholen varieert van 1 tot 10.

5.2 Achtergrondgegevens

Het aantal jaren onderwijservaring van de leerkrachten varieert van 0 tot 41 (met een gemiddelde van 16.1 en een standaarddeviatie van 11.4). Het merendeel is vrouw (87 procent). Veel respondenten (45 procent) geven vijf dagen per week les, voor enkelen beperkt het les geven zich tot één weekdag (het gemiddelde is 4.0 met een standaarddeviatie van 1.1). Zij zijn gelijkmatig verdeeld over de onderbouw (groep 1/2), middenbouw (groep 3/4/5) en bovenbouw (groep 6/7/8); de respectievelijke percentages zijn 28, 28 en 39. De overige leerkrachten combineren groepen uit de onder- en middenbouw (bijna 1 procent), of de midden- en bovenbouw (11 procent). Bijna de helft (46 procent) geeft les aan één jaargroep, terwijl 54 procent les geeft aan een combinatiegroep. Daarbij komt de combinatie van groep 1/2 het meest voor (25 procent). De resterende leerkrachten (29 procent) geven les aan andere groepscombinaties, zoals een groep 3/4 combinatie (5 procent), of een groep 5/6 combinatie (9 procent).

De groepsgrootte varieert van 3 tot 44 leerlingen (met een gemiddelde van 24.1 en een standaarddeviatie van 5.5). Het aantal leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in de groep, volgens opgave door de leerkracht, varieert van 0 tot 21 (met een gemiddelde van 4.9 en een standaarddeviatie van 3.5); gemiddeld is dat een vijfde van de leerlingen in de groep (variërend van 0 tot 100, met een standaarddeviatie van 14.2). Ruim een kwart van de leerkrachten (27 procent) heeft één of meer lgf-leerlingen in de klas. Veertien procent geeft aan dat het om een of meer leerlingen met een cluster 4 indicatie gaat, hun aantal in de groep varieert van 0 tot 3; in totaal zijn dit er 34 (dat is minder dan 1 procent van het totale aantal leerlingen). Het aantal

leerlingen met een cluster 1, 2 of 3 indicatie in de groep varieert respectievelijk van 0 tot 1, van 0 tot 3, en van 0 tot 2, en bedraagt in totaal respectievelijk 3, 17 en 16.

Het merendeel van de leerkrachten (85 procent) heeft de Pabo afgerond. Verder geeft 12.5 procent aan de kweekschool, de PA, of de KLOS, al dan niet aangevuld met een applicatiecursus, gevolgd te hebben. Een klein percentage (6 procent) heeft de opleiding tot Master Special Educational Needs (SEN) afgerond, 1 procent is er nog mee bezig. Een kleine minderheid van de respondenten (13 procent) heeft daarnaast nog een of meer andere opleidingen afgerond. Dit betreft zowel opleidingen die in hoge mate gerelateerd zijn aan de onderwijspraktijk (9 procent), zoals remedial teacher, rekenspecialist, master leren en innoveren, middenmanagement en bewegingsonderwijs, als opleidingen die dat niet of in mindere mate zijn (4 procent), zoals toegepaste onderwijskunde (WO), pedagogiek (WO, MO-A), Nederlands (2^{e} graad), planologie (WO), HBO-V, HEAO en MBA.

Schoolkenmerken

De 93 scholen waar de respondenten werkzaam zijn, variëren sterk in grootte, van kleine scholen met niet meer dan 100 leerlingen (12 procent) tot zeer grote scholen met meer dan 400 leerlingen (7 procent). Het gemiddelde aantal leerlingen is 230 (met een bereik van 32 tot 539 en een standaarddeviatie van 110.3). Het percentage achterstandsleerlingen (som van leerlingen met gewicht 0.3 en 1.2) varieert van 0 tot 64, met een gemiddelde van 16.3 en standaarddeviatie van 16.3. De scholen hebben de volgende denominatie: openbaar (20), algemeen bijzonder (3), protestants-christelijk (19), reformatorisch (5), rooms-katholiek (32) en samenwerking PC en RK (1). Het stedelijk karakter van de omgeving van de scholen varieert van zeer sterk tot niet-stedelijk (zie tabel 5.1). De respondenten zijn het vaakst afkomstig van een school in een weinig stedelijke omgeving (30 procent).

Tabel 5.1 – Stedelijkheid; percentages (N is 280)

	%
• zeer sterk stedelijk	19
• sterk stedelijk	19
• matig stedelijk	18
• weinig stedelijk	30
• niet stedelijk	15

5.3 Professionaliseringsactiviteiten

De helft van de respondenten geeft aan vanaf het begin van schooljaar 2012/2013 deelgenomen te hebben aan professionaliseringsactiviteiten die te maken hebben met onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. In tabel 5.2 is nagegaan in welke mate leerkrachten vinden dat bepaalde activiteiten hun kennis en vaardigheden rond het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften sinds het begin van schooljaar 2012/2013 verbeterd hebben[4]. Respondenten vinden dat vooral ten aanzien van studiedagen: twee derde geeft aan dat zij er (tamelijk) veel profijt van hebben gehad. Ook een cursus op school en zelfstudie scoren hoog als een manier om kennis en vaardigheden te verbeteren. Lesbezoek door de directeur of de ib'er leidt volgens een relatief hoog percentage leerkrachten niet tot een heel grote verbetering. Ten minste de helft van de respondenten heeft geen ervaring met een coachingstraject door een interne of externe begeleider

Tabel 5.2 – Verbetering van kennis en vaardigheden; percentages (N varieert van 125 tot 140)

Verbetering door …	nee	enigszins	tamelijk veel	veel	n.v.t.
• studiedag, -ochtend of -middag	1	30	47	19	3
• cursus op school	7	25	32	17	18
• individuele deelname aan externe cursus	10	17	24	21	29
• deelname met collega's aan externe cursus	12	20	22	10	36
• lesbezoek en nabespreking door directeur of ib'er	14	35	27	10	14
• lesbezoek en nabespreking door externe begeleider	16	20	26	12	27
• coachingstraject door interne begeleider	23	15	6	4	52
• coachingstraject door externe begeleider	22	10	14	2	52
• collegiale consultatie	15	38	19	5	23
• lesbezoek bij collega's	24	25	11	6	34
• deelname aan bovenschools netwerk	22	17	6	4	52
• opleiding tot Master Special Educational Needs	28	1	2	13	57
• zelfstudie	2	38	33	17	10

4 Respondenten is verzocht n.v.t. in te vullen indien er niet deelgenomen was aan een bepaalde activiteit. Gezien het vrij hoge percentage 'nee'-antwoorden bij de opleiding tot Master SEN, lijken niet alle respondenten antwoordmogelijkheid n.v.t. gebruikt te hebben, waardoor antwoordmogelijkheid 'nee' niet eenduidig geïnterpreteerd kan worden.

Tabel 5.3 toont voor de hiervoor genoemde activiteiten de mate waarin aandacht is besteed aan diverse aspecten. Veel aandacht is uitgegaan naar aansluiten bij cognitieve verschillen tussen leerlingen, handelingsgericht werken, omgaan met leerlingen met sociaal-emotionele en/of gedragsproblemen, en aan onderwijs geven aan leerlingen met specifieke leerproblemen. Daarentegen is zeer weinig aandacht besteed aan het onderwijs aan leerlingen met een verstandelijke beperking.

Tabel 5.3 – Mate waarin aandacht is besteed aan een aantal aspecten; percentages (N varieert van 138 tot 142)

	geen	beperkt	tamelijk veel	veel
• aansluiten bij cognitieve verschillen tussen leerlingen (differentiatie / onderwijs op maat)	1	18	54	27
• onderwijs geven aan leerlingen met specifieke leerproblemen	1	36	45	19
• onderwijs geven aan leerlingen met een verstandelijke beperking	66	30	4	1
• onderwijs geven aan excellente leerlingen	9	45	36	10
• inhoudelijke kennis over specifieke problemen, stoornissen of beperkingen	8	35	45	12
• preventief werken gericht op het voorkomen van sociaal-emotionele en gedragsproblemen	11	33	45	11
• omgaan met leerlingen met sociaal-emotionele en/of gedragsproblemen	7	28	49	17
• handelingsgericht werken / 1-zorgroute	4	30	42	23

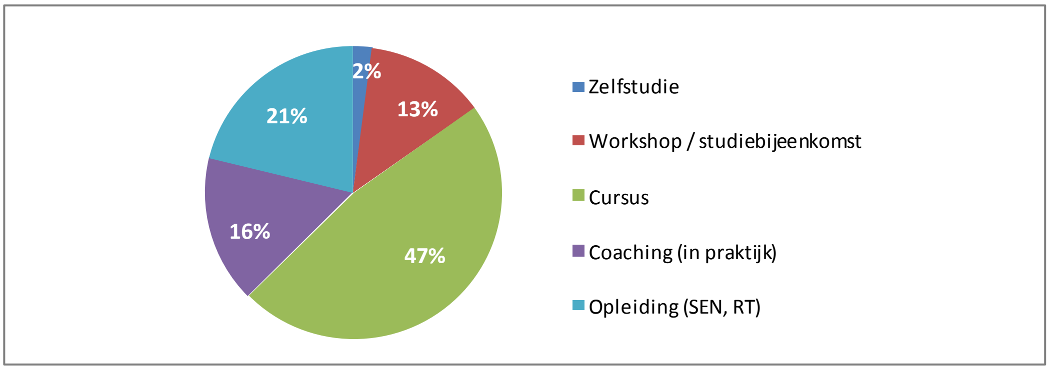
Leerkrachten achten datgene wat zij geleerd hebben over onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften veelal redelijk tot goed toepasbaar in de praktijk (zie tabel 5.4).

Tabel 5.4 – Toepasbaarheid van het geleerde in de praktijk; percentages (N is 142)

	%
• niet toepasbaar	1
• enigszins toepasbaar	16
• redelijk toepasbaar	48
• goed toepasbaar	35

De open vraag aan welke professionaliseringsactiviteit men het meest gehad heeft en waarom is door 74 respondenten (31 procent) beantwoord. In sommige gevallen betreft het activiteiten waarmee voorafgaand aan het schooljaar 2012/2013 ervaring is opgedaan. Het volgen van een cursus waarin de nadruk ligt op kennisverwerving voor het vergroten van inzicht en zelfreflectie, of vaardigheden is voor bijna de helft (47 procent) een belangrijke vorm van professionalisering (zie figuur 5.1). De cursussen die genoemd worden, zijn bijvoorbeeld gericht op handelings- en ontwikkelingsgericht werken, groepsplannen maken specifieke leer- en gedragsstoornissen, sociale en emotionele problemen, hoogbegaafdheid. Ook de master SEN, en opleidingen tot intern begeleider en remedial teacher door de integratie van kennis en praktijk, de aandacht voor oplossingsgericht werken, preventie en hanteren van gedragsproblemen scoren relatief hoog met bijna een vijfde van de respondenten. Een even grote groep heeft het meest gehad aan coaching door interne of externe deskundigen, vanwege bijvoorbeeld, concrete tips voor relevante of specifieke problemen, de directe toepasbaarheid in de praktijk, het zich meer bewust worden van eigen handelen. Naast zelfstudie (2 procent), worden ook studiedagen en workshops gewaardeerd (13 procent) omdat ze motiveren en uitdagen, en de gelegenheid bieden om een bepaald instrument of model, en kennis en vaardigheden in de praktijk te leren toepassen.

Figuur 5.1 – Professionaliseringsactiviteit waaraan men het meest heeft gehad (N is 74)



De voorgaande anderhalf jaar (sinds het begin van schooljaar 2012/2013) hebben bijna alle leerkrachten (96 procent) ten minste één keer lesbezoek gehad van een ander teamlid, zoals de directeur, de interne begeleider of andere leerkrachten, of van iemand buiten het team, zoals een begeleider uit SWV of school voor speciaal basisonderwijs, een ambulant begeleider uit het speciaal onderwijs, of een andere externe begeleider. In tabel 5.5 is weergeven wie een lesbezoek heeft gebracht, en of dit één keer of vaker het geval was. Uit de percentages blijkt dat de directeur het vaakst een

lesbezoek bracht. Bijna twee derde heeft zowel lesbezoek vanuit het team gehad als van buitenaf. Van de respondenten die wel lesbezoek gehad hebben, hebben er beduidend meer (33 procent) geen 'extern' lesbezoek gehad dan geen 'intern' lesbezoek (2 procent). Vier vijfde van de respondenten is door meer dan één teamlid bezocht, een derde kreeg van meer dan één extern persoon lesbezoek.

Tabel 5.5 – Lesbezoeken; percentages (N varieert van 249 tot 276)

	nee	één keer	vaker
• directeur	19	28	53
• interne begeleider	25	29	46
• collega-leerkrachten	43	23	34
• begeleider uit SWV of sbo-school	67	11	22
• ambulant begeleider uit speciaal onderwijs	62	12	26
• andere externe begeleider	60	19	21

De helft van de respondenten heeft zelf in de voorgaande anderhalf jaar lessen van collega's bezocht; 28 procent deed dat vaker dan één keer.

Een minderheid van de leerkrachten (18 procent) geeft aan op de hoogte te zijn van het professionaliseringsaanbod op het gebied van passend onderwijs waarvan men gebruik zou kunnen maken. Voor het merendeel (60 procent) geldt dat ze enigszins op de hoogte zijn; 22 procent is *niet* op de hoogte.

Bij de helft van de leerkrachten is het niet bekend of het samenwerkingsverband waarvan hun school deel uitmaakt mogelijkheden tot professionalisering op het gebied van passend onderwijs aanbiedt. Ruim twee vijfde bevestigt dat er mogelijkheden tot professionalisering zijn vanuit het samenwerkingsverband, volgens 5% worden die mogelijkheden niet geboden.

5.4 Professionaliseringsbeleid op school

Het merendeel van de respondenten (88 procent) heeft in het schooljaar 2012/2013 een functioneringsgesprek gehad met de schoolleiding. Ruim de helft (55 procent) geeft aan dat in het functioneringsgesprek gesproken is over hun kennis en vaardigheden in relatie tot onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (of passend onderwijs), maar dat er geen concrete afspraken over scholing gemaakt zijn. Met 15 procent van de respondenten is dat wel gebeurd, en voor bijna een derde geldt

dat het onderwerp niet aan de orde is geweest. Het merendeel van de respondenten vindt wel dat zij voldoende (61 procent) of ruim voldoende (12 procent) mogelijkheden hebben om hun kennis en vaardigheden op het gebied van onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften te onderhouden of uit te breiden. Ruim een vijfde (22 procent) heeft beperkte mogelijkheden, en 5 procent vindt het onvoldoende. Ruim een derde (36 procent) van de respondenten is van mening dat er voldoende scholingsbudget is om de scholing te volgen die zij wenselijk vinden met het oog op passend onderwijs, acht procent geeft aan dat het scholingsbudget onvoldoende is, en voor de overigen (56 procent) is het niet bekend.

Of leerkrachten vinden dat er voor hen persoonlijk voldoende ruimte is voor specifieke professionaliseringsactiviteiten, is weergeven in tabel 5.6. Hierbij valt op dat er voor intervisie met collega's en voor deelname aan externe scholingsactiviteiten de meeste ruimte is - bijna twee derde van de respondenten is van mening dat het voldoende is. Ruim de helft van de respondenten vindt dat ze geen (21 procent) of te weinig (39 procent) gelegenheid hebben tot lesbezoek aan collega's. Of er ruimte is voor deelname aan een bovenschools netwerk is voor velen (41 procent) onbekend.

Tabel 5.6 – Ruimte voor activiteiten; percentages (N varieert van 279 tot 280)

	nee	beperkt	ja	dat weet ik niet
• lesbezoek bij collega's	21	39	37	3
• intervisie met collega's	8	24	63	4
• deelname aan externe scholingsactiviteiten	3	27	63	7
• deelname aan bovenschools netwerk	12	16	31	41

Een derde van de respondenten vindt het niet nodig om bepaalde competenties verder te ontwikkelen vanwege de invoering van passend onderwijs, twee derde zou dat wel graag willen. Van deze laatste groep hebben 168 leerkrachten de te ontwikkelen competenties toegelicht. Uitgaande van de zeven SBL competentiegebieden, gaat het veelal om competenties die meerdere gebieden (kunnen) bestrijken. Het ontwikkelen van competenties op dit gebied in combinatie met interpersoonlijke en/of pedagogische vaardigheden wordt het meest genoemd (47 procent). Leerkrachten die zich tot een competentiegebied beperken, hebben vooral behoefte aan het ontwikkelen van competenties op vakinhoudelijk/didactisch gebied (28 procent). Verder hebben relatief veel leerkrachten (ook) behoefte aan het ontwikkelen van organisatorische vaardigheden (13 procent). Het willen ontwikkelen van competenties op een van de overige drie competentie gebieden (samenwerken met collega's, met omgeving en

reflectie) wordt slechts door een enkele respondent genoemd. Van de 47 respondenten die een meer gespecificeerd antwoord geven, geeft bijna de helft aan dat zij competenties willen ontwikkelen die gericht zijn op het gedrag van leerlingen of op het omgaan met gedragsproblemen. Ook is er behoefte aan het competenter kunnen begeleiden van leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum (17 procent) en meer begaafde leerlingen (11 procent).

5.5 Concrete voorbeelden van leerlingen met beperkingen

De leerkrachten kregen zes beschrijvingen voorgelegd van denkbeeldige leerlingen met bepaalde problemen, stoornissen en/of beperkingen (zie kader). Hen werd gevraagd om voor elk van de leerlingprofielen aan te geven of zij ervaring hadden met een dergelijke leerling in hun klas, of deze leerling in hun klas opgevangen kon worden, hoe vaardig men zich voelde om deze leerlingen op te vangen, en of scholing en/of coaching hen beter in staat zou stellen les te geven aan deze leerling. Zoals toegelicht in hoofdstuk 1 varieerden de geselecteerde leerlingprofielen in zorgzwaarte. In de beschrijving van de B-versies is er niet alleen sprake van een specifiek probleem, maar ook van een flinke leerachterstand. Bij C-versies komt daar nog psychosociale problematiek bij.

In de tabellen 5.7 tot en met 5.10 is nagegaan hoe de respondenten de voorgelegde vragen over elk van de zes profielen beantwoord hebben. Samengevat blijkt dat een relatief hoog percentage respondenten geen tot beperkte ervaring heeft met leerlingen met autisme in combinatie met een leerachterstand (91 procent) en met spraak/taalstoornissen gecombineerd met een leerachterstand en sociaal-emotionele problematiek (87 procent). Ongeveer de helft geeft aan leerlingen met een dergelijk profiel alleen met extra ondersteuning in de eigen klas te kunnen opvangen. Ongeveer tien procent acht het ook met ondersteuning niet mogelijk. Daarentegen hebben vier op de tien respondenten ruime ervaring met een leerstoornis als dyslexie met bijkomende leer- en psychosociale problematiek, en ruim een kwart met zeer moeilijk lerende kinderen bij wie ook sprake is van psychosociale problematiek.

Vignetten

Agressief gedrag (B)
Richard is een echte pestkop. Hij intimideert en bedreigt de kinderen uit de klas en tijdens het speelkwartier slaat en duwt hij. Zijn ouders vinden het onzin dat de leerkrachten zich druk maken. Hij moet zich goed leren weren tegen anderen. Hij is nu eenmaal 'geen watje'. Richard heeft zich door zijn gedrag behoorlijk geïsoleerd van de rest van de groep en ook zijn leerresultaten zijn ver beneden peil.

Autisme (B)
Juanita heeft een tic en maakt in zichzelf geluiden. Als ze praat, gebruikt ze veel stopwoorden. De andere kinderen gaan haar meestal uit de weg. Er is psychiatrisch onderzoek gedaan, maar men heeft de oorzaak niet kunnen vaststellen. Zij zit in groep twee, maar loopt met de opdrachten nu al meer dan een jaar achter.

(Z)moeilijk lerend (C)
Hans is langzaam van begrip. Hij is al eens blijven zitten, maar ook nu gaat het niet goed. Bij taal en rekenen is zijn leerachterstand opgelopen tot twee jaar. Hij plaagt andere kinderen in de klas en sommigen kunnen daar niet tegen. Dan moet de leerkracht dit weer sussen. Er zijn enkele ouders die op school komen klagen naar aanleiding van de verhalen van hun kinderen over het gedrag van Hans.

Sociaal-emotioneel (C)
Ruben is een stille, eenzelvige jongen. Op de speelplaats staat hij meestal apart in een hoekje en vaak zie je hem dan in zichzelf praten. De andere kinderen plagen hem vaak en soms is hij écht het mikpunt van pesterijen. Ruben is al een jaar ouder dan de rest van de groep en raakt steeds verder achterop met de leerstof.

Dyslexie (C)
Piet zit in groep zes en leest op AVI-4. In de afgelopen jaren is er extra met hem geoefend, desondanks gaat hij steeds meer achter lopen. Piet is niet meer gemotiveerd tijdens de leeslessen en ook niet bij andere vakken wanneer er veel leeswerk aan te pas komt. In de klas is hij dan een stoorzender die ook andere kinderen meetrekt. Met rekenen kan hij heel redelijk meekomen.

Spraak/taal (C)
Jessica komt uit een Nederlandstalig gezin en heeft een spraak/taalprobleem. Zij komt moeizaam op woorden, praat slecht en heeft een flinke leerachterstand. Haar moeizame manier van communiceren leidt regelmatig tot ruzies en misverstanden met andere kinderen. Ze heeft dan ook geen vriendjes of vriendinnetjes in de klas en als de juf haar niet in bescherming neemt, wordt zij door de andere kinderen gepest en in de maling genomen.

Hoewel het merendeel van de leerkrachten (88 procent) aangeeft geen tot beperkte ervaring met leerlingen met sociaal-emotionele problematiek te hebben, vindt slechts 2 procent dat zij een dergelijke leerling niet kunnen opvangen in de klas; voor 67 procent is het ook zonder ondersteuning mogelijk. Een zelfde beeld komt naar voren bij ervaring met en opvang in de eigen klas van leerlingen met agressief gedrag: 78 procent heeft geen tot beperkte ervaring met een dergelijke leerling, 4 procent vindt opvang in de eigen klas niet mogelijk, 62 procent lukt het zonder ondersteuning.

Tabel 5.7 – Ervaring met leerlingen met specifieke problematiek; percentages (N varieert van 279 tot 280)

	nee	beperkt	ruim
• agressief gedrag	15	63	22
• autisme	58	33	9
• zeer moeilijk lerend	19	53	28
• sociaal-emotionele problematiek	30	58	12
• dyslexie	18	41	41
• spraak/taalstoornis	43	44	14

Tabel 5.8 – Opvang in eigen klas mogelijk van leerlingen met specifieke problematiek; percentages (N varieert van 277 tot 280)

	nee	alleen met extra ondersteuning	ja
• agressief gedrag	4	34	62
• autisme	11	52	37
• zeer moeilijk lerend	7	39	54
• sociaal-emotionele problematiek	2	31	67
• dyslexie	6	35	59
• spraak/taalstoornis	10	46	44

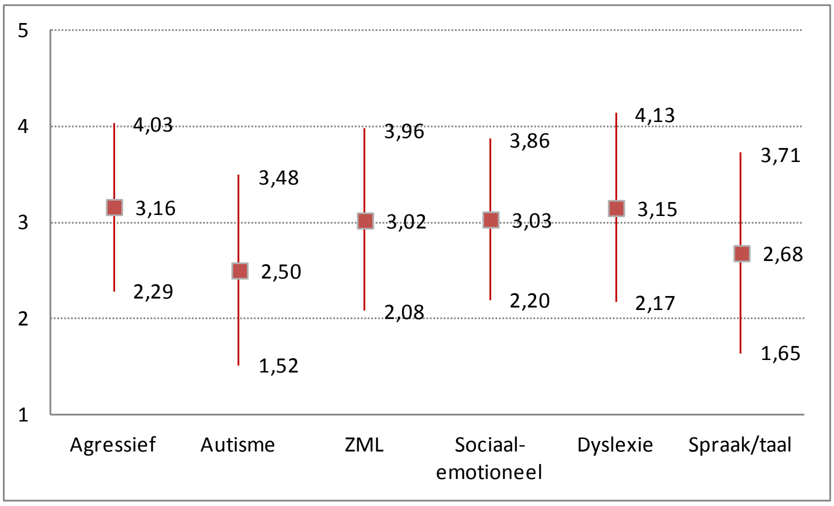
Veel respondenten voelen zich *ten minste* redelijk vaardig ten aanzien van de bevraagde problematiek, de percentages variëren van 78 (agressief gedrag) tot 48 (autisme). Meer dan de helft voelt zich dus helemaal niet of enigszins vaardig als het om een leerling met autisme gaat. Wat betreft eventuele aanvullende professionalisering om hen beter in te staat te stellen les te geven aan zorgleerlingen met een bepaalde problematiek kiezen veel leerkrachten voor de combinatie scholing en coaching. Dit is met name het geval ten aanzien van autisme. Voor het dyslexieprofiel wordt scholing vaak voldoende geacht. Het relatief hoge percentage respondenten (23 procent) dat aangeeft dat professionalisering hen niet beter in staat stelt een leerling met dyslexie les te geven duidt er mogelijk op dat men zich al voldoende geschoold vindt.

Tabel 5.9 – Mate waarin de leerkracht zich vaardig voelt om les te geven aan leerlingen met specifieke problematiek; percentages (N varieert van 277 tot 280)

	helemaal niet vaardig	enigszins vaardig	redelijk vaardig	behoorlijk vaardig	erg vaardig
• agressief gedrag	1	21	45	27	6
• autisme	15	37	33	12	3
• zeer moeilijk lerend	4	24	42	26	4
• sociaal-emotionele problematiek	1	25	46	25	3
• dyslexie	5	19	40	28	8
• spraak/taalstoornis	13	30	36	17	4

Figuur 5.2 toont per type problematiek het gemiddelde op de vijfpuntsschaal en de spreiding rondom het gemiddelde (één standaarddeviatie boven en één standaarddeviatie onder het gemiddelde) bij de vraag naar de zelf ingeschatte vaardigheid.

Figuur 5.2 – Inschatting door de leerkracht van de eigen vaardigheid in het les geven aan leerlingen met specifieke problematiek



Toelichting: De grafiek toont per samengestelde variabele het gemiddelde (gemarkeerd door een rood vierkant) en de waarden die overeenkomen met het gemiddelde plus en het gemiddelde min één standaarddeviatie.

De grafiek laat zien dat leerkrachten zich gemiddeld het minst vaardig voelen in het les geven aan leerlingen met autisme in combinatie met een leerachterstand en aan leerlingen met spraak-/taalproblematiek in combinatie met leerachterstand en sociaal-emotionele problematiek. Daarnaast valt bij alle combinaties de grote spreiding op.

Tabel 5.10 – Helpt scholing en/of coaching bij het opvangen van leerlingen met specifieke problematiek; percentages (N varieert van 274 tot 280)

	nee	scholing	coaching	scholing+ coaching	weet ik niet
• agressief gedrag	13	7	27	41	11
• autisme	8	9	23	48	13
• zeer moeilijk lerend	17	6	31	34	12
• sociaal-emotionele problematiek	15	6	28	39	13
• dyslexie	23	8	31	29	10
• spraak/taalstoornis	17	7	26	41	9

Gemiddeld over alle zes leerlingprofielen blijkt dat hoeveelheid ervaring, opvang in de eigen klas en het zich vaardig voelen onderling samenhangen. Hoe meer ervaring een leerkracht heeft met de bevraagde problematiek, hoe vaardiger zij zich voelt om leerlingen met dergelijke profielen les te geven, en hoe vaker zij hen kan opvangen in de eigen klas, al dan niet met extra ondersteuning. Daarnaast is er ook een klein positief verband tussen het aantal zorgleerlingen in de klas en mate van ervaring. Opvallender echter is de negatieve samenhang tussen het aantal jaar onderwijservaring en de mogelijkheid tot opvang in de eigen klas. Leerkrachten met minder onderwijservaring vinden vaker dan meer ervaren leerkrachten dat dergelijke zorgleerlingen in de eigen klas opgevangen kunnen worden zonder extra ondersteuning.

Wat betreft demografische kenmerken zoals mate van stedelijkheid, schoolgrootte en percentage achterstandsleerlingen is er gemiddeld over alle zes leerlingprofielen geen verband tussen deze lokale kenmerken van de school en de mate van ervaring van de respondenten, of zij vinden dat zij dergelijke zorgleerlingen kunnen opvangen in hun eigen klas, en hoe vaardig zij zich voelen. Het percentage leerlingen op school met een gewicht van 1,2 hangt wel samen met het percentage zorgleerlingen dat men in de klas heeft.

5.6 Schoolleiding en team

Aan de leerkrachten zijn vijf uitspraken over de schoolleiding voorgelegd. Deze hebben betrekking op de activiteiten die zijn gericht op het bevorderen van professionaliteit en op de houding van de schoolleiding ten aanzien van het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (zie tabel 5.11).

In bijna alle scholen zijn de leerkrachten van mening dat de schoolleiding positief staat tegenover het op de school opnemen van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. In drie kwart van de scholen is dat tamelijk sterk tot zeer sterk het geval. In bijna alle scholen bevordert de schoolleiding een professionele cultuur op school, in zeven op de tien scholen gebeurt dat volgens de leerkrachten in sterke of zeer sterke mate. Ook het uitwisselen van ervaringen binnen het team wordt in bijna alle scholen door de schoolleiding bevorderd. Het bevorderen van discussie in het team over het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften komt in iets mindere mate voor, maar gebeurt ook in de meerderheid van de scholen. In vier op de tien scholen gebeurt dat niet of in beperkte mate. Uitwisseling van ervaringen met collega's van andere scholen wordt niet of slechts beperkt gestimuleerd bij de helft van de scholen en tamelijk sterk tot zeer sterk in de andere helft.

Tabel 5.11 – Uitspraken over de schoolleiding; percentages (N varieert van 278 tot 280)

	niet of nauwelijks	enigszins	tamelijk sterk	sterk	zeer sterk
• de schoolleiding staat positief tegenover het op onze school opnemen van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften	1	21	29	36	13
• de schoolleiding bevordert een professionele cultuur op school	2	11	16	43	28
• de schoolleiding stimuleert uitwisseling van ervaringen binnen het team	5	16	19	40	19
• de schoolleiding stimuleert uitwisseling van ervaringen met collega's van andere scholen	25	28	20	21	6
• de schoolleiding bevordert discussie in het team over het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften	14	28	28	24	7

Evenals in de ib-vragenlijst, is in de leerkrachtvragenlijst gevraagd naar de houding van het team ten aanzien van specifieke onderwijsbehoeften en naar de samenwerkingscultuur in het team (zie tabel 5.12). In de helft van de scholen is de houding ten aanzien van het opnemen van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften volgens de leerkrachten tamelijk positief of positief. In één op de elf scholen is die positieve houding er niet of nauwelijks. In de meerderheid van de scholen is het gebruikelijk dat leerkrachten met elkaar overleggen over onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, over de aanpak van leerproblemen en over de aanpak van gedragsproblemen. Overleg over de beste manier om ouders bij de aanpak te betrekken, komt met enige regelmaat voor in twee derde van de scholen.

Tabel 5.12 – Uitspraken over het team; percentages (N varieert van 274 tot 278)

	niet of nauwelijks	enigs-zins	tamelijk sterk	sterk	zeer sterk
• de leerkrachten staan positief tegenover het op onze school opnemen van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften	8	38	27	25	2
• leerkrachten vragen elkaar (informeel) advies over onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften	2	22	25	37	14
• in het team wordt overlegd over de aanpak van leerproblemen	5	24	28	33	10
• in het team wordt overlegd over de aanpak van gedragsproblemen	6	24	24	35	11
• in het team wordt overlegd over de beste ma-nier om ouders van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften bij de aanpak te betrekken	10	26	25	32	8

Het antwoord op de vraag of de school qua competenties van het team is voorbereid op passend onderwijs, laat zien dat er duidelijke verschillen tussen scholen zijn. Een op de elf is volgens de leerkrachten niet of nauwelijks voorbereid en een derde enigszins. Redelijk goed voorbereid is men in vier op de tien scholen en goed voorbereid is men in één op de zes scholen. Enkele leerkrachten vinden dat hun school uitstekend is voorbereid (zie tabel 5.13). Slechts twee leerkrachten gaven geen antwoord op deze vraag.

Tabel 5.13 – Mate waarin de school qua competenties van het team is voorbereid op passend onderwijs; percentages (N is 278)

	%
• niet of nauwelijks	9
• enigszins	32
• redelijk goed	41
• goed	17
• uitstekend	1

5.7 Les geven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften

Er zijn acht uitspraken voorgelegd over les geven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Tabel 5.14 geeft een overzicht van de antwoorden.

Tabel 5.14 – Uitspraken over les geven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften; percentages (N varieert van 277 tot 279)

	zeer oneens	oneens	niet oneens en niet eens	eens	zeer eens
• ik voel mij overbelast door het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften	2	27	37	25	10
• leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften zijn bij mij in de klas goed op hun plek	0	6	42	46	6
• leerlingen die in verband met leerproblemen een andere aanpak of extra hulp nodig hebben, zie ik als een uitdaging	0	6	18	62	15
• ik zit aan de grens wat betreft het les geven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften	3	36	29	21	10
• ik kan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in mijn klas bieden wat zij nodig hebben	3	20	46	31	1
• leerlingen die in verband met gedragsproblemen een andere aanpak of extra hulp nodig hebben, zie ik als een uitdaging	2	11	20	50	18
• ik laat leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften merken dat ik hoge verwachtingen van hen heb	0	4	33	57	5
• het lukt mij om de zorg voor leerlingen in te passen in mijn onderwijs	1	10	41	44	4

De helft van de leerkrachten vindt dat leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften bij hen in de klas goed op hun plek zijn, terwijl slechts weinigen (6 procent) aangeven dat dit niet zo is. Drie kwart geeft aan leerlingen die in verband met leerproblemen om een andere aanpak of extra hulp vragen, als uitdaging te zien. Bij gedragsproblemen geldt dat voor twee derde. Bijna twee derde geeft aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften te laten merken hoge verwachtingen van hen te hebben. De helft zegt de zorg voor deze leerlingen te kunnen inpassen in het onderwijs. Hier staan ook minder positieve uitkomsten tegenover. Een kwart heeft het gevoel leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften niet te kunnen bieden wat zij nodig hebben. Ruim een derde geeft aan zich overbelast te voelen door het onderwijs aan deze leerlingen, en bijna een derde zit wat dit betreft aan de grens.

Tot besluit is gevraagd naar de ondersteuning die leerkrachten krijgen van de interne begeleider (zie tabel 5.15). De meerderheid is tevreden of zeer tevreden daarover, met een percentage (‘eens’ of ‘zeer eens’) per aspect dat varieert van 63 (adviezen in verband met gedragsproblemen) tot 84 (bespreking van individuele leerlingen).

Tabel 5.15 – Uitspraken over de ondersteuning door de interne begeleider; percentages (N varieert van 278 tot 279)

	zeer oneens	oneens	niet oneens en niet eens	eens	zeer eens
• ik ben tevreden over de groepsbesprekingen met de interne begeleider	0	4	16	62	18
• ik ben tevreden over de bespreking van individuele leerlingen uit mijn groep met de interne begeleider	1	3	11	64	20
• ik voel mij gesteund door de adviezen (acties) die voortvloeien uit de bespreking van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften uit mijn groep	0	4	21	58	17
• ik ben tevreden over de adviezen die de interne begeleider mij geeft in verband met het les geven aan leerlingen met leerproblemen	1	7	24	54	13
• ik ben tevreden over de adviezen die de interne begeleider mij geeft in verband met het les geven aan leerlingen met gedragsproblemen	1	7	28	52	11
• ik voel mij bij het les geven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften ondersteund door de interne begeleider	1	3	21	59	15

5.8 Samengestelde variabelen

Evenals bij de ib-enquête zijn met behulp van factoranalyse en betrouwbaarheidsanalyse blokken van vragen uit de leerkrachtenquête samengevoegd tot samengestelde variabelen (schaalvariabelen). Vervolgens is per schaalvariabele de gemiddelde score berekend over de items die deel uitmaken van de schaal. Tabel 5.16 geeft een overzicht van de variabelen en de bijbehorende scores. Bijlage 2 geeft informatie over de samenstelling van deze variabelen en de samenhang tussen de items in de schaal. De samengestelde variabelen worden gebruikt in verdiepende analyses (zie hoofdstuk 7).

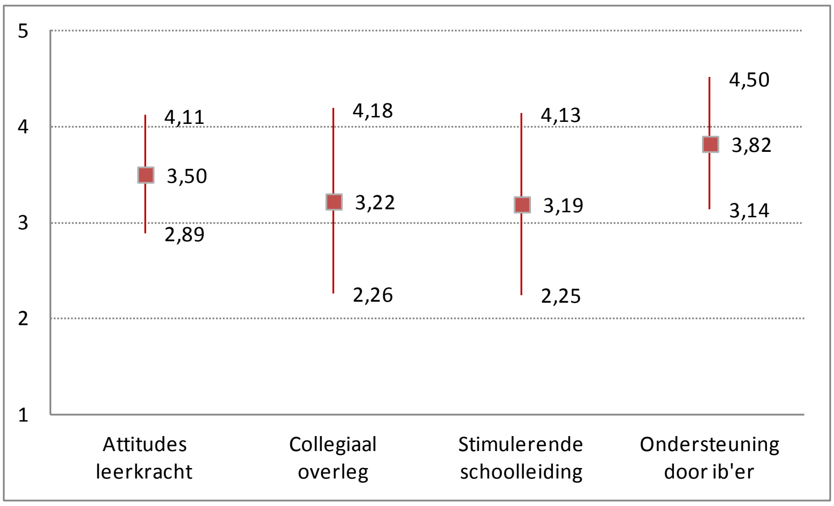
Tabel 5.16 – Samengestelde variabelen leerkrachtenquête

	schaal	α	min.	max.	gemiddelde	standaard-deviatie
• vignetten: ervaring met leerlingen als deze	1-3	.68	1.0	3.0	1.90	0.41
• vignetten: deze leerling opvangen in uw klas?	1-3	.72	1.33	3.0	2.47	0.39
• vignetten: vaardig om deze leerling les te geven?	1-5	.83	1.33	5.0	2.92	0.69
• stimulerende schoolleiding	1-5	.84	1.0	5.0	3.19	0.94
• collegiaal overleg in team	1-5	.91	1.0	5.0	3.22	0.96
• attitudes leerkracht	1-5	.82	1.6	5.0	3.50	0.61
• ondersteuning door interne begeleider	1-5	.93	1.0	5.0	3.82	0.68

In bijlage 3 is een correlatiematrix van de samengestelde variabelen opgenomen. Er is een redelijk sterke samenhang tussen de mate waarin leerkrachten ervaring hebben met leerlingen die in de vignetten beschreven problematiek vertonen en hun eigen inschatting van hun vaardigheid in het les geven aan deze leerlingen. Zoals te verwachten, gaat een hogere inschatting van de eigen vaardigheid in het les geven aan deze leerlingen samen met een positiever antwoord op de vraag of de leerkracht leerlingen met de beschreven problematiek in de eigen klas zou kunnen opvangen. De inschatting van de eigen vaardigheid en – in sterkere mate – het antwoord op de vraag of de beschreven leerlingen in de eigen klas kunnen worden opgevangen, hangen samen met de attitudes van de leerkracht ten aanzien van (onderwijs aan) leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Verder gaat een positiever oordeel over de ondersteuning door de interne begeleider samen met een positiever oordeel over de mate waarin de schoolleiding stimuleert en met meer collegiaal overleg in het team over het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

Figuur 5.3 toont voor vier samengestelde variabelen die betrekking hebben op randvoorwaarden het gemiddelde op de vijfpuntsschaal en de spreiding rondom het gemiddelde (één standaarddeviatie boven en één standaarddeviatie onder het gemiddelde). De grafiek laat zien dat de scores die de attitudes van de leerkracht en de ondersteuning door de interne begeleider betreffen, relatief hoog zijn en weinig spreiding hebben. Op het gebied van collegiaal overleg en een stimulerende directie is er een grotere spreiding – dus meer variatie tussen scholen – en liggen de gemiddelden net boven het midden van de schaal.

Figuur 5.3 – Samengestelde variabelen: randvoorwaarden



Toelichting: De grafiek toont per samengestelde variabele het gemiddelde (gemarkeerd door een rood vierkant) en de waarden die overeenkomen met het gemiddelde plus en het gemiddelde min één standaarddeviatie.

5.9 Samenvatting

De helft van de leerkrachten heeft sinds het begin van het schooljaar 2012/2013 deelgenomen aan *professionaliseringsactiviteiten* die te maken hebben met onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Leerkrachten vinden dat hun kennis en vaardigheden op dit terrein vooral zijn vergroot door studiedagen, zelfstudie, een cursus op school of individuele deelname aan een externe cursus. Lesbezoek met nabespreking door de directeur of de interne begeleider heeft volgens ongeveer een derde van de leerkrachten tamelijk veel tot veel effect gehad. Bij de professionalisering is veel aandacht uitgegaan naar het aansluiten bij cognitieve verschillen tussen leerlingen, handelingsgericht werken, omgaan met leerlingen met sociaal-emotionele en/of gedragsproblemen, en aan onderwijs geven aan leerlingen met specifieke leer-

problemen. Aan onderwijs aan leerlingen met een verstandelijke beperking is weinig aandacht besteed tijdens scholingsactiviteiten. De meeste leerkrachten vinden wat zij hebben geleerd over onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften redelijk tot goed toepasbaar in de praktijk. Verschillende leerkrachten geven aan dat zij veel hebben gehad aan cursussen gericht op het vergroten van inzicht, zelfreflectie en/of vaardigheden. Ook coaching door interne of externe deskundigen wordt genoemd als waardevolle bijdrage.

Minder dan een vijfde is op de hoogte van het *professionaliseringsaanbod* op het gebied van passend onderwijs waarvan zij gebruik kunnen maken. Bijna twee derde is enigszins op de hoogte. De helft van de leerkrachten weet niet of het samenwerkingsverband mogelijkheden tot professionalisering op het gebied van passend onderwijs biedt.

Bij bijna alle leerkrachten is de laatste anderhalf jaar minstens één keer een *les bezocht* door de directeur, een ander teamlid of een externe begeleider. Lesbezoek door de directeur komt daarbij het meest voor. De helft van de leerkrachten heeft zelf één of meer lessen van collega's bezocht. Ruim de helft vindt dat ze geen of te weinig gelegenheid hebben tot lesbezoek aan collega's.

Negen van de tien leerkrachten hebben in het schooljaar 2012/2013 een *functioneringsgesprek* gehad met de schoolleiding. Ruim de helft hiervan geeft aan dat daarin is gesproken over hun kennis en vaardigheden in relatie tot onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (of passend onderwijs), maar dat er geen concrete afspraken over scholing zijn gemaakt. Het merendeel van de leerkrachten vindt dat zij voldoende of ruim voldoende mogelijkheden hebben om hun kennis en vaardigheden op het gebied van onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften te onderhouden of uit te breiden. Twee derde is van mening dat er voldoende scholingsbudget is om de scholing te volgen die zij wenselijk vinden met het oog op passend onderwijs.

Een derde van de respondenten vindt het niet nodig om bepaalde competenties *verder te ontwikkelen* vanwege de invoering van passend onderwijs; twee derde zou dat wel graag doen. Hierbij wordt vooral een combinatie van interpersoonlijke en/of pedagogische vaardigheden genoemd. Daarbij wordt vaak aangegeven dat men competenties wil ontwikkelen die gericht zijn op het gedrag van leerlingen of op het omgaan met gedragsproblemen. Verder hebben leerkrachten vooral behoefte aan het ontwikkelen van competenties op vakinhoudelijk/didactisch gebied.

Uit de voorgelegde vignetten met beschrijvingen van fictieve leerlingen blijkt dat relatief veel leerkrachten geen of slechts beperkte ervaring hebben met leerlingen met

autisme in combinatie met een leerachterstand en met spraak/taalstoornissen gecombineerd met een leerachterstand en sociaal-emotionele problematiek. Ongeveer de helft geeft aan leerlingen met een dergelijk profiel alleen met extra ondersteuning in de eigen klas te kunnen opvangen. Daarentegen heeft meer dan een derde van de respondenten ruime ervaring met een leerstoornis als dyslexie met bijkomende leer- en psychosociale problematiek, en bijna een derde met zeer moeilijk lerende kinderen bij wie ook sprake is van psychosociale problematiek. Hoewel het merendeel aangeeft geen tot beperkte ervaring met leerlingen met sociaal-emotionele problematiek te hebben, vindt slechts een enkeling dat een dergelijke leerling niet kan worden opvangen in de klas; twee derde kan dit wel, en zonder ondersteuning. Een zelfde beeld komt naar voren voor ervaring en opvang in de eigen klas van leerlingen met agressief gedrag: drie kwart heeft geen tot beperkte ervaring met een dergelijke leerling; slechts enkelen vinden opvang in de eigen klas niet mogelijk, zes van de tien zijn van mening dat dit lukt zonder extra ondersteuning.

Veel respondenten voelen zich ten minste redelijk *vaardig* ten aanzien van de bevraagde problematiek. Dit varieert van drie kwart (agressief gedrag) tot de helft (autisme). Wat betreft eventuele aanvullende professionalisering om hen beter in te staat te stellen les te geven aan leerlingen met een bepaalde problematiek, kiezen veel leerkrachten voor de combinatie scholing en coaching. Hoe meer ervaring een leerkracht heeft met de problematiek in kwestie, hoe vaardiger zij of hij zich voelt om leerlingen met dergelijke profielen les te geven, en hoe vaker zij of hij hen kan opvangen in de eigen klas, al dan niet met extra ondersteuning. Leerkrachten met minder onderwijservaring vinden vaker dan meer ervaren leerkrachten dat leerlingen met de beschreven problematiek in de eigen klas opgevangen kunnen worden zonder extra ondersteuning.

In bijna alle scholen zijn de leerkrachten van mening dat de schoolleiding positief staat tegenover het op de school opnemen van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. In drie kwart van de scholen is dat tamelijk sterk tot zeer sterk het geval. In bijna alle scholen bevordert de schoolleiding een professionele cultuur op school, in zeven op de tien scholen gebeurt dat volgens de leerkrachten in sterke of zeer sterke mate. Ook het uitwisselen van ervaringen binnen het team wordt in bijna alle scholen door de schoolleiding bevorderd. Het bevorderen van discussie in het team over het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften komt in iets mindere mate voor, maar gebeurt ook in de meerderheid van de scholen. Uitwisseling van ervaringen met collega's van andere scholen wordt niet of slechts beperkt gestimuleerd in de helft van de scholen en tamelijk sterk tot zeer sterk in de andere helft.

In de helft van de scholen is de houding van het team ten aanzien van het opnemen van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften volgens de leerkrachten tamelijk

positief of positief. In één op de elf scholen is die positieve houding er niet of nauwelijks. In de meerderheid van de scholen is het gebruikelijk dat leerkrachten met elkaar overleggen over onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, over de aanpak van leerproblemen en over de aanpak van gedragsproblemen.

Er zijn, afgaand op de antwoorden van de leerkrachten, duidelijke verschillen tussen scholen in de mate waarin de school qua competenties van het team is voorbereid op passend onderwijs. Eén op de tien is volgens de leerkrachten niet of nauwelijks voorbereid en een derde enigszins. Redelijk goed voorbereid is men in ongeveer vier op de tien scholen en goed voorbereid in één op de zeven scholen. Over de ondersteuning die leerkrachten van de interne begeleider krijgen is de meerderheid tevreden of zeer tevreden.

Slechts weinig leerkrachten vinden dat leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften bij hen in de klas niet goed op hun plek zijn. Drie kwart geeft aan leerlingen die in verband met leerproblemen om een andere aanpak of extra hulp vragen, als uitdaging te zien. Twee derde beschouwt de aanpak van gedragsproblemen bij leerlingen als uitdaging. De meerderheid geeft aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften te laten merken hoge verwachtingen van hen te hebben. Bijna de helft is van mening de zorg voor deze leerlingen te kunnen inpassen in het onderwijs. Hier staan ook minder positieve uitkomsten tegenover. Een kwart geeft aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften niet te kunnen bieden wat zij nodig hebben en een derde voelt zich overbelast door het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

6 Lesobservaties en leerlingenenquête

6.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de opzet en resultaten van de lesobservaties beschreven, evenals de resultaten van de leerlingenvragenlijst die is afgenomen bij leerlingen in de geobserveerde groepen (groep 5 en hoger).

6.2 Lesobservaties

Om de kwaliteit van het pedagogisch-didactisch handelen van leerkrachten vast te stellen, hebben lesobservaties plaatsgevonden met het Classroom Assessment Scoring System (CLASS) bij leerkrachten uit de middenbouw (groepen 3, 4, 5) en bovenbouw (groepen 6, 7, 8). Hierbij is gebruik gemaakt van de CLASS Upper Elementary (Pianta, Hamre, & Mintz (2012).[5] Voor een beschrijving van het observatie-instrument en de procedure verwijzen we naar paragraaf 2.6.

Verdeeld over 23 scholen zijn 56 leerkrachten geobserveerd in de eigen groep. Op twee scholen (9 procent) beperkten de observaties zich tot één leerkracht, op twaalf scholen (52 procent) vonden ze bij twee leerkrachten plaats, op zes scholen (26 procent) bij drie leerkrachten en op drie scholen (13 procent) bij vier leerkrachten. Het aantal jaren onderwijservaring[6] van de geobserveerde leerkrachten varieert van nul tot 37 jaar (met een gemiddelde van 12.1 en een standaarddeviatie van 8.8). Eén derde van de observaties vond plaats bij een groep of groepscombinatie in de middenbouw en twee derde bij een groep of een groepscombinatie (inclusief 5/6 combinatie) in de bovenbouw. Uit tabel 6.1 blijkt dat vooral de hogere leerjaren ruim vertegenwoordigd zijn. Het aantal leerlingen in de groep dat bij de observatie betrokken was varieerde van vijf tot 35 (met een gemiddelde van 23 en een standaarddeviatie van 5.9).

Leerkrachten zijn zowel uitsluitend in de ochtend (57 procent) als in de middag (7 procent) geobserveerd, of op beide dagdelen (36 procent). Op vijf scholen zijn de observatieblokken bij negen leerkrachten (16 procent) niet op dezelfde dag uitgevoerd, en bij twee leerkrachten van een school door twee verschillende observatoren.

5 Om praktische en financiële redenen is voor de variant gekozen die het meest aansluit bij alle groepen.
6 N = 43.

Bij een kwart van de leerkrachten, verdeeld over zeven scholen, zijn de observaties of een deel daarvan door twee observatoren uitgevoerd. Met uitzondering van twee leerkrachten op dezelfde school zijn alle deelnemende leerkrachten tijdens vier blokken geobserveerd.

Tabel 6.1 – Verdeling van observaties over leerjaren; percentages (N is 56)

	%
• groep 3	7
• groep 3/4	5
• groep 3/4/5	4
• groep 4	5
• groep 4/5	4
• groep 5	9
• groep 5/6	9
• groep 6	7
• groep 6/7	4
• groep 7	9
• groep 7/8	25
• groep 8	13

In tabel 6.2 zijn de uitkomsten van de leerkrachtobservaties weergegeven voor de afzonderlijke dimensies en voor de drie domeinen van de CLASS. De resultaten laten zien dat de gemiddelde scores op de 12 dimensies variëren van 2.34 (laag) tot 6.63 (hoog), en op de drie domeinen van 3.36 (gemiddeld) tot 6.23 (hoog). Vooral op alle drie dimensies behorend tot het domein klassenorganisatie scoren de leerkrachten gemiddeld over vier blokken hoog, en rond het midden van de schaal op alle dimensies in het domein emotionele ondersteuning, evenals op vier van de vijf dimensies in het domein educatieve ondersteuning en op de dimensie leerlingbetrokkenheid. Alleen op de dimensie ‘probleemanalyse en reflectie’, waarmee onder andere de mate van stimuleren van meta-cognitieve vaardigheden gemeten wordt, scoren de leerkrachten aan de lage kant, met scores die niet boven de 5 uitkomen.

Lage individuele scores werden eveneens behaald op de dimensie ‘instructieve dialoog’. Beide dimensies komen niet voor in de variant van de CLASS die ontworpen is voor observaties in de groepen 1 tot 5. Verwacht kan worden dat deze aspecten van onderwijs minder voorkomen en waargenomen kunnen worden in middenbouwgroepen. In tabel 6.3 is echter te zien dat leerkrachten van middenbouwgroepen op alle domeinen vrijwel gelijk scoren aan leerkrachten van bovenbouwgroepen. Dit geldt

eveneens voor de specifieke dimensies ‘probleemanalyse en reflectie’ en ‘instructieve dialoog’.

Tabel 6.2 – Scores op de CLASS Upper Elementary, voor alle leerkrachten. Minimum- en maximum, gemiddelde, en spreiding voor de dimensies en de domeinen, en de betrouwbaarheid (alfa) voor de domeinen

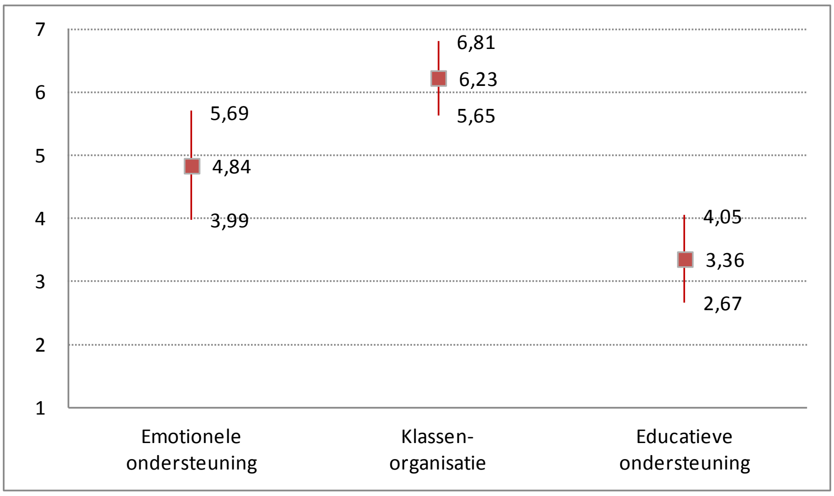
Dimensies	N leerkrachten	minimum	maximum	gemiddelde	std. dev.	alfa
Emotionele ondersteuning						
1. Positieve sfeer	56	1.75	7.00	5.52	1.02	
2. Sensitiviteit van de leerkracht	56	2.50	7.00	5.30	.92	
3. Rekening met kindperspectief	56	1.50	6.25	3.70	1.10	
Klassenorganisatie						
4. Gedragsregulering	56	3.50	7.00	6.13	.84	
5. Productiviteit	56	3.50	7.00	5.94	.79	
6. Negatieve sfeer*	56	3.50	7.00	6.63	.58	
Educatieve ondersteuning						
7. Didactische werkvormen	56	2.25	6.25	4.40	.79	
8. Kennis en begripsontwikkeling	56	2.00	6.00	3.57	.90	
9. Probleemanalyse en reflectie	56	1.00	5.00	2.34	.94	
10. Kwaliteit van feedback	56	2.00	5.00	3.72	.78	
11. Instructieve dialoog	56	1.00	5.25	2.79	1.14	
12. Leerlingbetrokkenheid	56	4.00	6.75	5.48	.58	
Domeinen						
1. Emotionele ondersteuning	56	2.00	6.50	4.84	.85	.91
2. Klassenorganisatie	56	4.58	7.00	6.23	.58	.87
3. Educatieve ondersteuning	56	2.10	5.35	3.36	.69	.89

Toelichting: Het item ‘negatieve sfeer’ is omgescoord. Een score van 7 betekent afwezigheid van negatieve sfeer

De observatiescores voor de 12 domeinen die binnen dit onderzoek vastgesteld zijn, vertonen een vergelijkbaar patroon ten opzichte van de gemiddelde scores die gerapporteerd zijn voor een Amerikaanse studie waarin met hetzelfde observatie-instrument geobserveerd is in bovenbouwgroepen (Pianta, Hamre, & Mintz, 2012). De Nederlandse leerkrachten behalen (iets) hogere scores op de dimensies in het domein

Emotionele ondersteuning, een (iets) lagere score op de dimensie 'instructieve dialoog', en op de overige dimensies vergelijkbare scores.
Figuur 6.1 geeft een indruk van de resultaten bij de drie domeinen en de spreiding rond het gemiddelde. Daarin is te zien dat educatieve ondersteuning duidelijk lager wordt beoordeeld dan de beide overige domeinen en dat de spreiding bij emotionele ondersteuning relatief groot is.

Figuur 6.1 – Resultaten van de lesobservaties



Toelichting: De grafiek toont per domein het gemiddelde (gemarkeerd door een rood vierkant) en de waarden die overeenkomen met het gemiddelde plus en het gemiddelde min één standaarddeviatie.

De grote spreiding van de scores, met name voor de drie dimensies binnen het domein emotionele ondersteuning, is een aanwijzing dat de kwaliteit van les geven tijdens de observaties nogal uiteen liep. In individuele gevallen werd over vier blokken zelfs de score 1 gegeven, terwijl er ook leerkrachten zijn die maximaal (7) gescoord hebben. Verschillen in gemiddelde scores tussen leerkrachten in de middenbouw en leerkrachten in de bovenbouw zijn te verwaarlozen (zie tabel 6.3).

Er lijkt ook weinig samenhang te zijn met onderwijservaring. De correlatie tussen de domeinen en het aantal jaren onderwijservaring is laag. Bij een vergelijking van de groep leerkrachten met 0 tot 5 jaar onderwijservaring en de leerkrachten met meer dan 5 jaar onderwijservaring, blijkt de groep met minder ervaring significant beter te scoren bij emotionele ondersteuning ($F=4.79$; $p<.05$). Bij de overige domeinen zijn de verschillen niet significant (zie tabel 6.4).

Tabel 6.3 – Gemiddelde scores en spreiding op de drie domeinen van de CLASS Upper Elementary en op de dimensie leerlingbetrokkenheid, voor leerkrachten van midden- en bovenbouw

	leerkrachten middenbouw ($N = 19$)		leerkrachten bovenbouw ($N = 37$)	
Domeinen	gemiddelde	std.dev.	gemiddelde	std.dev.
• Emotionele ondersteuning (dimensies 1-3)	4.73	1.13	4.90	.68
• Klassenorganisatie (dimensies 4-6)	6.07	.61	6.32	.56
• Educatieve ondersteuning (dimensies 7-11)	3.30	.86	3.39	.61
• Leerlingbetrokkenheid (dimensie 12)	5.45	.66	5.50	.68

Tabel 6.4 – Gemiddelde scores en spreiding op de drie domeinen van de CLASS Upper Elementary en op de dimensie leerlingbetrokkenheid, voor leerkrachten ingedeeld naar jaren onderwijservaring (N = 43)

	leerkrachten met 0-5 jaar ervaring ($N = 11$)		leerkrachten met > 5 jaar ervaring ($N = 32$)	
Domeinen	gemiddelde	std.dev.	gemiddelde	std.dev.
• Emotionele ondersteuning (dimensies 1-3) *	5.34	.90	4.70	.81
• Klassenorganisatie (dimensies 4-6)	6.22	.68	6.30	.53
• Educatieve ondersteuning (dimensies 7-11)	3.50	.75	3.31	.65
• Leerlingbetrokkenheid (dimensie 12)	5.60	.76	5.44	.59

** Significant (p<.05)*

Op de tien scholen die binnen het onderzoek als gevalsstudie deelgenomen hebben, scoren de leerkrachten ($N = 25$) gemiddeld niet significant hoger dan leerkrachten van de overige scholen. De grootste verschillen doen zich voor op de twee eerder genoemde dimensies ‘probleemanalyse en reflectie’ en ‘instructieve dialoog’ (gevalsstudie, gemiddelden respectievelijk 2.5 en 3.1 versus overig, gemiddelden respectievelijk 2.2 en 2.6). Ten slotte zijn de uitkomsten bekeken op basis van het gegeven of scholen zich een goed voorbeeld vinden op het gebied van professionaliseringsbeleid in verband met specifieke onderwijsbehoeften. De leerkrachten van scholen die zich ‘ja’ ($N_{scholen} = 10$, $N_{leerkrachten} = 10$) of ‘misschien’ ($N_{scholen} = 8$, $N_{leerkrachten} = 20$) een goed voorbeeld vinden, scoren op geen van de dimensies gemiddeld hoger dan de leerkrachten van scholen die zich geen goed voorbeeld vinden ($N_{scholen} = 1$, $N_{leerkrachten} = 1$) of waarvan het niet bekend is ($N_{scholen} = 10$, $N_{leerkrachten} = 25$).

6.3 Leerlingenenquête

In de tabellen 6.5 en 6.6 is weergegeven hoe de leerlingen gereageerd hebben op respectievelijk de motivatie-items in de leerlingenenquête en de items behorend bij de CLASS-domeinen.

Het meest positieve resultaat bij de motivatie-items betreft de vraag of de leerling liever een andere juf of meester zou willen hebben: slechts 4 procent geeft aan dat dit klopt, terwijl 10 procent aangeeft dat het soms wel en soms niet klopt. Ook zeer positief zijn de uitkomsten bij de vraag of de leerling liever in een andere klas zou zitten (hetgeen bij 5 procent klopt en bij 16 procent soms wel en soms niet klopt) en bij de vraag of de leerling in een leuke klas zit (klopt volgens 83 procent, klopt soms wel en soms niet bij 15 procent en klopt niet volgens 2 procent). Overigens liggen de gemiddelden bij alle items aan de positieve kant van de schaal.

Het laatstgenoemde geldt ook voor de items die betrekking hebben op de CLASS-domeinen. De hoogste scores zijn er bij de volgende uitspraken: ‘Onze juf/meester heeft duidelijke afspraken met ons gemaakt hoe we ons gedragen in de klas’, ‘Onze juf/meester zorgt ervoor dat we elkaar niet pesten’, ‘Onze juf/meester vertelt altijd duidelijk waar de les over gaat, wat we gaan leren’, en ‘Onze juf/meester zorgt ervoor dat het rustig is in de klas als we moeten werken’. De laagste score is er bij ‘Onze juf/meester geeft ons vaak werk waarbij we zelf iets mogen kiezen’.

Samengestelde variabelen

Met behulp van factoranalyse en betrouwbaarheidsanalyse zijn samengestelde variabelen gemaakt, zodat gemiddelde schaalscores konden worden berekend voor reeksen van met elkaar samenhangende items. Deze zijn vervolgens in verdere analyses gebruikt (zie hoofdstuk 7). Zo nodig zijn de scores op negatief geformuleerde items omgecodeerd, zodat de schaalscores lopen van ‘klopt helemaal niet’ naar ‘klopt precies’. Vervolgens is voor beide twee delen van de vragenlijst een afzonderlijke factoranalyse uitgevoerd. Voor de 24 motivatie-items is uitgegaan van vier factoren, conform eerder onderzoek met de leerlingenvragenlijst (Driessen, Mulder, Ledoux, Roeleveld, & van der Veen, 2009). Met de 24 items van het tweede deel van de vragenlijst is beoogd de drie domeinen van de CLASS Upper Elementary (Emotionele ondersteuning, Klassenorganisatie en Educatieve ondersteuning) te bestrijken. Bij het interpreteren van de uitkomsten van de factoranalyse is op inhoudelijke gronden besloten items drie items te laten vervallen. Vervolgens is voor de constructie van de drie schalen een nieuwe factoranalyse uitgevoerd op 21 items. In bijlage 2 is te zien welke items deel uitmaken van de uiteindelijk samengestelde variabelen.

Tabel 6.5 – Motivatie-items; percentages (N varieert van 1033 tot 1044)

	klopt helemaal niet	klopt niet	klopt soms wel, soms niet	klopt wel	klopt precies
• de juf/meester weet meestal hoe ik me voel	2	6	56	29	8
• ik kan met de juf/meester over problemen praten	1	5	25	42	27
• als ik me ongelukkig voel, kan ik daar met de juf/meester over praten	3	8	28	38	24
• ik voel me bij de juf/meester op mijn gemak	1	4	27	34	34
• de juf/meester begrijpt mij	1	3	35	38	23
• ik heb een goed contact met de juf/meester	2	5	26	43	25
• ik zou liever een andere juf/meester hebben	71	15	10	2	2
• ik heb veel contact met mijn klasgenoten	1	2	19	39	39
• ik zou liever in een andere klas zitten	61	18	16	3	2
• wij hebben een leuke klas	1	1	15	29	54
• ik kan goed met mijn klasgenoten overweg	1	1	27	45	26
• in mijn klas voel ik mij soms alleen	39	28	22	8	3
• ik vind het leuk om met de kinderen in mijn klas om te gaan	1	1	16	34	49
• ik weet zeker dat dit jaar alles op school me wel zal lukken	2	6	37	37	19
• ik kan op school zelfs de moeilijkste opdrachten maken als ik mijn best doe	3	6	36	33	22
• ik kan al mijn werk voor school goed maken als ik maar genoeg tijd heb	1	2	18	42	38
• ik kan bijna alles op school, als ik het maar blijf proberen	2	4	21	40	33
• ik kan ook moeilijke dingen op school wel leren	1	3	23	40	33
• ik weet zeker dat op school zelfs de moeilijkste taken me wel lukken	4	11	41	28	17
• ik ben tevreden als ik op school iets heb geleerd dat ik begrijp	1	2	12	39	47
• ik maak liever moeilijke opdrachten waar ik iets nieuws van leer, dan gemakkelijke opdrachten	4	6	33	25	32
• ik vind het fijn wanneer ik op school iets heb geleerd dat ik belangrijk vind	1	1	15	41	42
• als ik op school iets niet meteen snap, ga ik er juist extra mijn best voor doen	2	3	29	38	28
• ik vind het fijn wanneer ik op school iets nieuws heb geleerd	1	1	21	37	40

Tabel 6.6 – Items ClASS-domeinen; percentages (N varieert van 1024 tot 1041)

Onze juf/meester:	klopt helemaal niet	klopt niet	klopt soms wel, soms niet	klopt wel	klopt precies
• lacht vaak	1	1	28	37	33
• let goed op welke kinderen iets willen zeggen of vragen	1	3	20	42	35
• helpt altijd als je hulp nodig hebt	1	2	24	34	41
• wil graag onze mening horen	1	2	21	36	40
• geeft ons vaak werk waarbij we zelf iets mogen kiezen	4	17	49	18	13
• heeft duidelijke afspraken met ons gemaakt hoe we ons gedragen in de klas	1	1	7	39	52
• geeft ons een complimentje als we ons aan de afspraken houden	2	4	27	35	33
• zorgt er voor dat het rustig is in de klas als we moeten werken	0	1	13	41	45
• vertelt altijd duidelijk wat je nodig hebt voor een les	1	4	20	40	36
• vertelt wat je kunt gaat doen als je eerder klaar bent	2	3	18	34	44
• zorgt er voor dat we elkaar niet pesten	1	1	10	33	55
• schreeuwt bijna nooit	4	5	28	30	33
• vertelt altijd duidelijk waar de les over gaat, wat we gaan leren	0	2	13	39	46
• gebruikt ook plaatjes/filmpjes, of voorwerpen om iets uit te leggen	2	6	39	27	26
• legt het op een andere manier uit als we het niet direct snappen	2	6	28	36	28
• gebruikt veel voorbeelden bij het uitleggen	1	6	38	31	24
• doet vaak voor hoe je een probleem kunt aanpakken	3	9	33	32	23
• laat je zelf dingen uitzoeken	6	8	43	28	16
• stelt veel vragen om ons te helpen nadenken	1	6	36	38	20
• vraagt vaak: waarom denk je dat? leg eens uit?	2	6	22	37	34
• zegt vaak: ga zo door, je kunt het	2	5	28	33	32
• helpt je om zelf het antwoord te vinden	1	2	23	41	34
• laat de klas discussiëren over onderwerpen uit de les	9	13	39	22	17
• zorgt er voor dat alle kinderen mee praten tijdens een discussie	11	14	30	26	19

Tabel 6.7 geeft informatie over de betrouwbaarheidscoëfficiënten en de gemiddelde schaalscores op de vier schalen behorend bij de motivatie-items en de drie schalen behorend bij de CLASS-domeinen. Alle gemiddelden liggen ruim aan de positieve kant van de schaal. De hoogste gemiddelden zijn er bij het welbevinden in relatie met

medeleerlingen en bij het domein klassenorganisatie (beide gemiddeld 4.2 op een schaal van 1 tot 5) en bij taakmotivatie (gemiddeld 4.1). Het laagst scoren cognitief zelfvertrouwen en het domein educatieve ondersteuning (gemiddeld 3.8), maar de verschillen tussen de hoogst en laagst scorende items zijn klein.

Tabel 6.7 – Schaalscores

Schalen	α	min.	max.	gemiddelde	std.dev.
cognitief zelfvertrouwen	.79	1	5	3.8	.65
welbevinden in relatie met leerkracht	.79	1	5	3.9	.60
welbevinden in relatie met medeleerlingen	.72	1	5	4.2	.58
taakmotivatie	.72	1	5	4.1	.61
emotionele ondersteuning	.66	1	5	3.9	.56
klassenorganisatie	.77	1	5	4.2	.54
educatieve ondersteuning	.80	1	5	3.8	.61

6.4 Samenvatting

Uit de resultaten van de lesobservaties blijkt dat de educatieve ondersteuning door de leerkracht duidelijk lager wordt beoordeeld dan de emotionele ondersteuning en de klassenorganisatie. De grote spreiding van de scores, met name voor de dimensies binnen het domein emotionele ondersteuning, is een aanwijzing dat de kwaliteit van les geven tijdens de observaties nogal uiteen liep. Er zijn geen noemenswaardige verschillen tussen de scores in de midden- en bovenbouw. Ook hangen de resultaten nauwelijks samen met onderwijservaring. Alleen de emotionele ondersteuning wordt significant positiever beoordeeld bij leerkrachten met 0 tot 5 jaar onderwijservaring dan bij leerkrachten met meer ervaring.

De leerlingenenquête omvatte vragen die betrekking hebben op de motivatie en vragen die corresponderen met de domeinen van CLASS. Bij alle items liggen de gemiddelde scores aan de positieve kant van de schaal. Welbevinden in relatie met medeleerlingen en klassenorganisatie werden het hoogste beoordeeld. Cognitief zelfvertrouwen en educatieve ondersteuning scoorden gemiddeld het laagst, maar niet ongunstig.

7 Verdiepende analyses

In dit hoofdstuk worden resultaten gepresenteerd van verdiepende analyses. Deze hebben betrekking op de enquête bij interne begeleiders (paragraaf 7.2) en de enquête bij leerkrachten (paragraaf 7.3). Daarna wordt een vergelijking gemaakt van resultaten van vergelijkbare vragen uit de ib-enquête en de leerkrachtenquête (paragraaf 7.4). Vervolgens wordt een koppeling gemaakt tussen de resultaten van de lesobservaties en de leerkrachtenquête (paragraaf 7.5), gevolgd door de koppeling van lesobservaties en de leerlingenenquête (paragraaf 7.6). Tot slot worden resultaten van multiniveau-analyses gepresenteerd waarin variabelen op school- en leerkrachtniveau zijn geanalyseerd (paragraaf 7.7). Een samenvatting van conclusies rondt het hoofdstuk af.

7.1 IB-enquête

Er zijn lineaire regressieanalyses uitgevoerd om na te gaan welke samenhangen er bestaan tussen een aantal variabelen. In bijlage 4 is een overzicht opgenomen van de enkelvoudige en samengestelde variabelen die voor de verdiepende analyses zijn gebruikt. De regressieanalyses zijn uitgevoerd voor de volgende vijf afhankelijke (te voorspellen) variabelen:

- de inschatting van de didactische en organisatorische competenties in verband met onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (samengestelde variabele);
- de inschatting van de pedagogische competenties in verband met onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (samengestelde variabele);
- de inschatting van de competenties in omgaan met ouders in verband met onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (samengestelde variabele);
- de inschatting van de mate waarin leerkrachten een positieve houding en scholingsbereidheid hebben in verband met onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (samengestelde variabele);
- de mate waarin de school volgens de interne begeleider een goed voorbeeld is op het gebied van professionaliseringsbeleid rond specifieke onderwijsbehoeften.

Competenties in verband met specifieke onderwijsbehoeften

Tabel 7.1 toont de resultaten van de regressieanalyse die betrekking heeft op de inschatting door de ib'er van de didactische en organisatorische competenties van het team in verband met onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Hier blijken vier variabelen significant bij te dragen aan de voorspelling van genoemde inschatting: de drie overige samengestelde variabelen die competenties betreffen (pedagogische competenties, positieve houding en scholingsbereidheid en competenties in omgaan met ouders) en de ruimte die er volgens de ib'er is voor professionalisering. Hierbij vormen de pedagogische competenties de beste voorspeller.

Tabel 7.1 – Resultaten van regressieanalyse – Te voorspellen variabele: Inschatting didactische en organisatorische competenties in verband met les geven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften

	R^2-change	B	Std. error	Beta	T	p <
• pedagogische competenties	.469	.43	.09	.35	4.61	.001
• positieve houding en scholingsbereidheid	.126	.35	.08	.33	4.62	.001
• ruimte voor professionalisering	.035	.19	.06	.19	3.23	.005
• competenties in omgaan met ouders	.019	.19	.08	.19	2.46	.05

Toelichting: De in de tabel opgenomen variabelen verklaren 64,8% van de variantie in de te voorspellen variabele. De overige voorspellende variabelen leverden geen significante verbetering van het model op.

De inschatting van de pedagogische competenties van het team wordt het beste voorspeld door de inschatting van de didactische en organisatorische competenties, gevolgd door de competenties in het omgaan met ouders. Ook hier levert de ingeschatte ruimte voor professionalisering een significante bijdrage aan de voorspelling. Daarnaast is een stimulerende schoolleiding van belang (tabel 7.2).

Tabel 7.2 – Resultaten van regressieanalyse – Te voorspellen variabele: Inschatting pedagogische competenties in verband met les geven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften

	R^2-change	B	Std. error	Beta	T	p <
• didactische en organisatorische competenties	.469	.37	.07	.46	5.49	.001
• competenties in omgaan met ouders	.066	.26	.07	.32	4.02	.001
• stimulerende schoolleiding	.027	.10	.03	.23	3.26	.005
• ruimte voor professionalisering	.015	-.12	.06	-.14	-1.99	.05

Toelichting: De in de tabel opgenomen variabelen verklaren 57,6% van de variantie in de te voorspellen variabele. De overige voorspellende variabelen leverden geen significante verbetering van het model op.

De inschatting van de competenties van het team in het omgaan met ouders wordt het beste voorspeld door de inschatting van de didactische en organisatorische competenties, gevolgd door de pedagogische competenties en de mate waarin het team een positieve houding en scholingsbereidheid heeft in verband met onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (tabel 7.3).

Tabel 7.3 – Resultaten van regressieanalyse – Te voorspellen variabele: Inschatting competenties in omgaan met ouders in verband met les geven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften

	R^2-change	B	Std. error	Beta	T	p <
• didactische en organisatorische competenties	.410	.25	.10	.26	2.50	.05
• pedagogische competenties	.074	.41	.11	.33	3.69	.001
• positieve houding en scholingsbereidheid	.029	.24	.09	.23	2.60	.05

Toelichting: De in de tabel opgenomen variabelen verklaren 51,3% van de variantie in de te voorspellen variabele. De overige voorspellende variabelen leverden geen significante verbetering van het model op.

De laatste samengestelde variabele in de reeks competenties betreft de positieve houding en scholingsbereidheid. Deze wordt vooral voorspeld door de inschatting van de didactische en organisatorische competenties, gevolgd door de competenties in het omgaan met ouders. De derde voorspellende variabele is de mate waarin er collegiaal overleg is in het team (tabel 7.4).

Tabel 7.4 – Resultaten van regressieanalyse – Te voorspellen variabele: Inschatting positieve houding en scholingsbereidheid in verband met les geven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften

	R^2-change	B	Std. error	Beta	T	p <
• didactische en organisatorische competenties	.452	.44	.08	.46	5.31	.001
• competenties in omgaan met ouders	.041	.22	.08	.22	2.56	.05
• collegiaal overleg in team	.019	.09	.04	.16	2.12	.05

Toelichting: De in de tabel opgenomen variabelen verklaren 51,2% van de variantie in de te voorspellen variabele. De overige voorspellende variabelen leverden geen significante verbetering van het model op.

Is de school een goed voorbeeld op het gebied van professionaliseringsbeleid?

De vijfde te voorspellen variabele die in de regressieanalyses is ingebracht, betreft de vraag of de school een goed voorbeeld is op het gebied van professionaliseringsbeleid in verband met specifieke onderwijsbehoeften. Hierbij blijkt een stimulerende schoolleiding de belangrijkste factor te zijn, gevolgd door systematisch professionaliseringsbeleid en een positieve houding en scholingsbereidheid bij het team (tabel 7.5).

Tabel 7.5 – Resultaten van regressieanalyse – Te voorspellen variabele: Inschatting of de school een goed voorbeeld is op het gebied van professionaliseringsbeleid in verband met specifieke onderwijsbehoeften

	R^2-change	B	Std. error	Beta	T	p <
• stimulerende schoolleiding	.427	.27	.07	.36	4.06	.001
• professionaliseringsbeleid	.071	.26	.07	.33	3.71	.001
• positieve houding en scholingsbereidheid	.041	.32	.10	.21	3.21	.005

Toelichting: De in de tabel opgenomen variabelen verklaren 53,9% van de variantie in de te voorspellen variabele. De overige voorspellende variabelen leverden geen significante verbetering van het model op.

7.2 Leerkrachtenquête

Om zicht te krijgen op de samenhang tussen variabelen zijn variantieanalyses en lineaire regressieanalyses uitgevoerd. In bijlage 4 is een overzicht opgenomen van de enkelvoudige en samengestelde variabelen die voor de verdiepende analyses zijn gebruikt. We beschrijven hier de resultaten voor twee afhankelijke variabelen die betrekking hebben op competenties:

- de mate waarin de leerkracht zich vaardig acht om onderwijs te geven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (samengestelde variabele op basis van de voorgelegde vignetten);
- de mate waarin de school volgens de leerkracht qua competenties is voorbereid op passend onderwijs.

Door leerkracht ingeschatte vaardigheid in les geven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften

Met behulp van variantieanalyse is nagegaan of er significante verschillen zijn tussen antwoorden van leerkrachten in de onderbouw, middenbouw en bovenbouw op de vragen naar de eigen inschatting van de vaardigheid om les te geven aan de in de vignetten beschreven leerlingen. Dat bleek niet het geval. Vervolgens zijn lineaire regressieanalyses uitgevoerd waarbij de in bijlage 3 genoemde variabelen als mogelijke voorspellers van de zelf ingeschatte vaardigheid zijn ingevoerd (met uitzondering van de variabele ‘bouw’ en de samengestelde variabele ‘Vignetten: deze leerling opvangen in uw klas?’). De analyses zijn uitgevoerd volgens de methode ‘stepwise’. Daarbij zoekt het programma naar de variabele uit de opgegeven lijst van onafhankelijke variabelen die de meeste variantie verklaart in de afhankelijke variabele en dus de beste voorspeller is. Vervolgens voegt het programma de op een na beste voorspeller toe. Dit proces wordt voortgezet totdat er geen significante verbetering in de voorspelling meer kan worden geleverd op basis van de beschikbare variabelen.

Tabel 7.6 toont de resultaten van de regressieanalyse. Twee variabelen leveren een significante bijdrage aan het voorspellen van de inschatting door leerkrachten van hun vaardigheid in het les geven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften: de mate waarin zij ervaring hebben met leerlingen zoals in de vignetten beschreven en de attitudes van de leerkracht ten aanzien van het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Daarnaast is er een minder sterke, maar wel significante, negatieve samenhang met het percentage achterstandsleerlingen met leerlinggewicht 1.20 op school. Leerkrachten op scholen met een groot aandeel van deze leerlingen schatten hun eigen vaardigheid in het les geven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften gemiddeld lager in. De drie variabelen verklaren samen 30,7 procent van de variantie in de te voorspellen variabele.

Tabel 7.6 – Resultaten van regressieanalyse – Inschatting vaardigheid in het les geven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften als te voorspellen variabele

	R^2-change	B	Std. error	Beta	T	p <
• vignetten: ervaring met leerlingen als deze	.164	.65	.09	.38	7.31	.001
• attitudes leerkracht ten aanzien van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften	.139	.41	.06	.37	6.98	.001
• percentage leerlingen gewichtsscore 1.20	.012	-.01	.00	-.11	-2.14	.05

Toelichting: De in de tabel opgenomen variabelen verklaren 30,7% van de variantie in de te voorspellen variabele. De overige voorspellende variabelen leverden geen significante verbetering van het model op.

Mate waarin de school qua competenties is voorbereid op passend onderwijs

De leerkrachten is verzocht aan te geven hoe goed hun school volgens hen qua competenties is voorbereid op passend onderwijs (vgl. tabel 5.13). De antwoorden varieerden van 'niet of nauwelijks' tot 'uitstekend'. Met behulp van lineaire regressieanalyse is gezocht naar de beste voorspellers van het antwoord op deze vraag. Hierbij is een deel van de in bijlage 3 opgenomen variabelen ingevoerd in een stepwise analyse: de samengestelde variabelen, achtergrondkenmerken van de school en de variabelen die betrekking hebben op professionalisering, lesbezoek en scholingsmogelijkheden.

Uit de analyse blijkt dat er vooral een sterke samenhang is tussen de mate waarin er collegiaal overleg in het team plaatsvindt en de leerkracht zelf positieve attitudes heeft ten aanzien van (onderwijs aan) leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften enerzijds en de mate waarin de school volgens de leerkracht qua competenties is voorbereid op passend onderwijs. Daarnaast zijn er nog significante, maar minder sterke samenhangen met de inschatting van de eigen vaardigheid in les geven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, de mogelijkheden die er zijn om kennis en vaardigheden op dit gebied te onderhouden en/of uit te breiden, de mate waarin de schoolleiding stimuleert en de stedelijkheid (waarbij men zich in minder stedelijk gebied beter voorbereid voelt op passend onderwijs).

Tabel 7.7 – Resultaten van regressieanalyse – Inschatting of school qua competenties voorbereid is op passend onderwijs als te voorspellen variabele

	R^2-change	B	Std. error	Beta	T	p <
• collegiaal overleg in team	.291	.31	.06	.34	5.70	.001
• attitudes leerkracht ten aanzien van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften	.141	.39	.08	.26	4.84	.001
• vignetten: vaardigheid in les geven aan lln. met specifieke onderwijsbehoeften	.020	.19	.07	.14	2.91	.005
• voldoende mogelijkheden om kennis en vaardigheden te onderhouden/uit te breiden	.015	.13	.07	.10	1.98	.01
• stimulerende schoolleiding	.010	.15	.06	.15	2.45	.05
• stedelijkheid	.011	.07	.03	.11	2.28	.05

Toelichting: De in de tabel opgenomen variabelen verklaren 48,7% van de variantie in de te voorspellen variabele. De overige voorspellende variabelen verklaarden minder dan 1 procent van de resterende variantie in de afhankelijke variabele.

7.3 Vergelijking van variabelen uit de ib-enquête en de leerkrachtenquête

Twee samengestelde variabelen zijn in dezelfde vorm zowel in de ib-enquête als in de leerkrachtenquête opgenomen. Dat maakt een vergelijking mogelijk. Tabel 7.8 laat de resultaten zien. Hierbij is geen koppeling per school gemaakt (in verband met de omvang van de respons per school). De inschatting van de mate waarin de schoolleiding een stimulerende houding heeft, komt bij de ib'ers en de leerkrachten nagenoeg met elkaar overeen. De gemiddelde waarde is respectievelijk 3.12 en 3.19 op een schaal van 1 tot 5. Bij de inschatting van de mate waarin er in het team collegiaal overleg is in verband met onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, is het verschil iets groter. Leerkrachten zijn daarover gemiddeld positiever dan ib'ers (met een gemiddelde van respectievelijk 3.22 en 3.19).

Tabel 7.8 – Vergelijking van samengestelde variabelen ib-enquête en leerkrachtenquête

	ib-enquête			leerkrachtenquête		
	bereik	gemiddelde	standaarddeviatie	bereik.	gemiddelde	standaarddeviatie
• stimulerende schoolleiding	1-5	3.12	0.94	1-5	3.19	0.94
• collegiaal overleg in team	1-5	2.92	0.84	1-5	3.22	0.96

7.4 Koppeling van lesobservaties en leerkrachtenquête

Van de 56 leerkrachten bij wie lesobservaties zijn uitgevoerd, hebben er 43 de leerkrachtenquête ingevuld. Voor deze groep is een koppeling gemaakt van de samengestelde variabelen uit de enquête en vier variabelen uit de CLASS: de domeinen Emotionele ondersteuning, Klassenmanagement, Educatieve ondersteuning en de dimensie Leerlingbetrokkenheid. Vervolgens zijn de correlaties tussen deze variabelen berekend. Tabel 7.9 toont de resultaten hiervan. Geen van de samenhangen is significant op .05-niveau. Dit heeft mede te maken met het relatief kleine aantal respondenten. Zes van de gerapporteerde correlatiecoëfficiënten zijn groter dan .20 en hebben daarmee wel enige relevantie. Twee hiervan zijn significant op .10-niveau. Leerkrachten die tijdens de lesobservaties hoger scoren bij educatieve ondersteuning schatten hun eigen vaardigheid in het geven van onderwijs aan de in de vignetten beschreven leerlingen gemiddeld positiever in dan leerkrachten die lager werden gewaardeerd bij educatieve ondersteuning ($r=.27$; $p<.10$). Dezelfde groep gaf gemiddeld ook een positiever antwoord op de vraag of zij de beschreven leerlingen in hun eigen groep zouden kunnen opvangen ($r=.28$; $p<.10$).

Tabel 7.9 – Correlaties tussen samengestelde variabelen uit de leerkrachtenquête en resultaten van de lesobservaties (N=42 of 43)

	Emotionele ondersteuning	Klassen-management	Educatieve ondersteuning	Leerling-betrokkenheid
• vignetten: ervaring met leerlingen als deze	-.01	.01	.09	.00
• vignetten: opvang van deze leerling in uw groep?	.23	-.11	.28	-.09
• vignetten: vaardigheid onderwijs aan leerlingen als deze	.13	-.10	.27	-.12
• attitudes leerkracht ten aanzien van onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften	.24	.04	.24	.15
• ondersteuning door de interne begeleider	.22	.10	.09	-.03
• stimulerende schoolleiding	-.03	-.10	-.10	-.07
• collegiaal overleg in team	-.01	.01	-.01	.07

7.5 Koppeling van lesobservaties en leerlingenenquête

Er is een koppeling gemaakt tussen de samengestelde variabelen van de leerlingen-enquête en de bij de lesobservaties gegeven scores op de domeinen Emotionele ondersteuning, Klassenmanagement, Educatieve ondersteuning en de dimensie Leerlingbetrokkenheid, waarna de correlaties tussen deze variabelen zijn berekend. Tabel 7.10 toont de resultaten. De correlaties zijn laag (maximaal .16). Door het grote aantal ingevulde vragenlijsten is een aantal correlaties wel significant. We beperken ons tot de samenhangen met significantieniveau $p<.001$: het domein Emotionele ondersteuning vertoont samenhangen op dit niveau met het door leerlingen gerapporteerde welbevinden met de leerkracht en met de antwoorden van de leerlingen op de vragen over emotionele ondersteuning, klassenorganisatie en educatieve ondersteuning. Het domein Klassenmanagement en de dimensie Leerlingbetrokkenheid uit de CLASS (observaties) hangen samen met de door leerlingen ervaren mate van emotionele ondersteuning.

Tabel 7.10 – Correlaties tussen samengestelde variabelen uit de leerlingenenquête en resultaten van de lesobservaties (N varieert van 1037 tot 1044)

	Emotionele ondersteuning	Klassen-management	Educatieve ondersteuning	Leerling-betrokkenheid
• cognitief zelfvertrouwen	.03	.02	.01	.04
• welbevinden met leerkracht	**.15**	.09	.07	.09
• welbevinden met medeleerlingen	.05	.08	.02	05
• taakmotivatie	.03	.01	-.01	.02
• emotionele ondersteuning	**.14**	**.16**	.06	**.13**
• klassenorganisatie	**.13**	.04	.07	.02
• educatieve ondersteuning	**.14**	.04	.05	.00

Toelichting: Significante correlaties op niveau $p<.001$ zijn vetgedrukt.

7.6 Koppeling van leerkracht- en leerlingenenquête

Een aantal ingevulde leerkrachtenquêtes kon worden gekoppeld aan enquêtes die door de leerlingen in dezelfde groep zijn ingevuld. Deze koppeling kon worden gemaakt bij 38 leerkrachten, in 21 scholen. In totaal zijn daarbij 846 leerlingenenquêtes beschikbaar. Het aantal leerlingenenquêtes per leerkracht varieert van 7 tot 33.

Tabel 7.11 toont de correlaties tussen de samengestelde variabelen uit de leerlingen-enquête en vier samengestelde variabelen uit de leerkrachtenquête. Het gaat om een selectie van variabelen die op een aantal punten significante correlaties laat zien. Zo blijkt dat leerlingen gemiddeld positiever antwoorden op de vragen naar hun welbevinden met de leerkracht en de emotionele en educatieve ondersteuning door de leerkracht, naarmate de leerkracht zichzelf vaardiger vindt in het les geven aan leerlingen met specifieke problematiek, zoals in de vignetten beschreven. Positievere resultaten melden leerlingen op de punten welbevinden met andere leerlingen, klassenorganisatie en educatieve ondersteuning bij leerkrachten die positiever oordelen over de ondersteuning die zij krijgen van de interne begeleider. Daarnaast oordelen leerlingen gemiddeld positiever over de klassenorganisatie als de leerkracht meldt dat de interne begeleider of de directeur de afgelopen tijd een of meer lessen heeft bezocht.

Tabel 7.11 – Correlaties tussen samengestelde variabelen uit de leerkrachtenquête en uit de leerlingenenquête (N varieert van 645 tot 695)

	Leerkrachtenquête			
	Vaardigheid (vignetten)	Ondersteuning door ib'er	Lesbezoek door ib'er	Lesbezoek door directeur
Leerlingenenquête:				
• cognitief zelfvertrouwen	.06	.13	.05	.09
• welbevinden met leerkracht	**.15**	.10	.06	.05
• welbevinden met medeleerlingen	.10	**.16**	.08	.10
• taakmotivatie	.05	.08	.03	.03
• emotionele ondersteuning	**.19**	.12	.08	.03
• klassenorganisatie	.14	**.18**	**.19**	**.19**
• educatieve ondersteuning	**.18**	**.17**	.11	.09

Toelichting:Correlaties van .15 en hoger zijn vetgedrukt. Deze zijn significant op het hoogste niveau ($p<.001$).

Er zijn geen significante samenhangen gevonden tussen de samengestelde variabelen uit de leerlingenenquête en het aantal leerlingen in de klas, het percentage leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in de klas en het aantal jaren onderwijservaring van de leerkracht.

7.7 Multiniveau-analyses

Zoals in paragraaf 2.8 is aangegeven, voldeden 30 scholen aan het criterium dat we voor de multiniveau-analyses hebben gesteld: de beschikbaarheid van ingevulde vragenlijsten van de ib'er en minimaal drie leerkrachten. Er zijn twee niveaus onderscheiden: de school en de leerkracht. Voor deze 30 scholen is een koppeling gemaakt van een selectie van variabelen (samengestelde variabelen en achtergrondvariabelen) uit de ib-enquête en leerkrachtenquête, aangevuld met enkele achtergrondvariabelen op schoolniveau (grootte, percentage achterstandsleerlingen, stedelijkheid). Het aantal leerkrachten bedraagt 153. Per school varieert dit van 3 tot 10.

Er zijn drie reeksen van analyses uitgevoerd, met achtereenvolgens de volgende drie afhankelijke (te verklaren) variabelen (samengestelde variabelen uit de leerkracht-enquête):

- attitudes van de leerkracht ten aanzien van onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften;
- de vraag of de leerkracht de in de vignetten beschreven leerlingen in de eigen groep zou kunnen opvangen;
- de mate waarin de leerkracht zich vaardig voelt om onderwijs te geven aan de in de vignetten beschreven leerlingen.

De eerste stap in de multiniveau-analyse bestaat uit het schatten van het zogeheten nulmodel. Daarbij wordt het percentage variantie voor de onderscheiden niveaus vastgesteld. Vervolgens worden stapsgewijs onafhankelijke (verklarende) variabelen in de analyse ingevoerd. Om een zo zuinig mogelijk model te krijgen, worden variabelen die geen significante bijdrage leveren aan het verklaren van de variantie in de afhankelijke variabele verwijderd voordat de volgende onafhankelijke variabele wordt toegevoegd. Het resultaat hiervan is model 1, waarin alle significante variabelen op leerkrachtniveau zijn opgenomen. Vervolgens worden op eenzelfde manier de onafhankelijke variabelen op schoolniveau ingevoerd. In het eindmodel zijn dan alle significante variabelen op leerkracht- en schoolniveau opgenomen. Aangezien in deze analyses geen ontbrekende waarden mogen voorkomen, zijn ontbrekende waarden vervangen door het totaalgemiddelde voor de desbetreffende variabele.

Attitudes van de leerkracht ten aanzien van onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften

Tabel 7.12 toont de resultaten van de multiniveau-analyses waarbij de samengestelde variabele 'attitudes van de leerkracht ten aanzien van onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften' de afhankelijke variabele is. Het nulmodel laat 19 procent variantie zien op schoolniveau en 81 procent op leerkrachtniveau. In het

eindmodel is 30 procent van de totale variantie verklaard. Uit de analyses blijkt dat leerkrachten positievere attitudes hebben ten aanzien van onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften als de schoolleiding stimulerend is en als de leerkrachten zich goed ondersteund voelen door de interne begeleider. Naast deze variabelen op leerkrachtniveau vormt op schoolniveau de mening van de interne begeleider over de vraag of de schoolleiding stimulerend optreedt een significante voorspeller.

Tabel 7.12 – Attitudes van de leerkracht ten aanzien van onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften; resultaten van multiniveau-analyse

	Nulmodel		Model 1		Eindmodel		
	coëffi-ciënt	std. error	coëffi-ciënt	std. error	coëffi-ciënt	std. error	p <
Fixed effecten							
Intercept	3.536	(0.065)	1.785	(0.269)	1.471	(0.292)	
Leerkrachtniveau							
• stimulerende schoolleiding			0.184	(0.054)	0.132	(0.057)	.05
• ondersteuning interne begeleider			0.290	(0.073)	0.299	(0.072)	.001
Schoolniveau							
• stimulerende schoolleiding (volgens interne begeleider)					0.133	(0.058)	.05
Random-effecten							
• variantie schoolniveau	0.067	(0.033)	0.027	(0.020)	0.015	(0.016)	
• variantie leerkrachtniveau	0.285	(0.036)	0.230	(0.029)	0.231	(0.029)	
Deviantie	264.94		223.44		218.52		
Verbetering modelfit			41.5		4.9		

Kan de leerkracht de beschreven leerlingen in de eigen groep opvangen?

De variabele die betrekking heeft op de vraag of de leerkracht de in de vignetten beschreven leerlingen onderwijs zou kunnen geven in de eigen groep, laat in het nulmodel 12 procent variantie op schoolniveau zien. De in de analyse ingevoerde variabelen op schoolniveau leverden echter geen significante bijdrage aan het verklaren van de afhankelijke variabele (zie tabel 7.13). Blijkbaar spelen hier andere, niet gemeten, variabelen een rol. De mate waarin de leerkracht ervaring heeft met leerlin-

gen zoals in de vignetten beschreven, blijkt de beste voorspeller te zijn. Daarnaast zien leerkrachten die meer collegiaal overleg in het team hebben over leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften meer mogelijkheden om deze leerlingen in de eigen groep op te vangen. Verder zien bovenbouwleerkrachten hier meer mogelijkheden toe dan hun collega's van onder- en middenbouw. In het eindmodel is 30 procent van de variantie verklaard.

Tabel 7.13 – Mogelijke opvang door de leerkracht in de eigen groep van de in de vignetten beschreven leerlingen; resultaten van multiniveau-analyse

	Nulmodel		Eindmodel		
	coëfficiënt	std. error	coëfficiënt	std. error	p <
Fixed effecten					
Intercept	2.467	(0.039)	1.382	(0.146)	
Leerkrachtniveau					
• vaardigheid (vignetten)			0.275	(0.038)	.001
• overleg team			0.079	(0.027)	.01
• onderbouw			-0.018	(0.064)	n.s.
• bovenbouw			0.121	(0.059)	.05
Schoolniveau					
geen significante variabelen					
Random-effecten					
• variantie schoolniveau	0.018	(0.012)	0.020	(0.010)	
• variantie leerkrachtniveau	0.131	(0.017)	0.084	(0.011)	
Deviantie	138.81		78.94		
Verbetering modelfit			59.9		

De mate waarin de leerkracht zich vaardig voelt om onderwijs te geven aan de in de vignetten beschreven leerlingen

De derde variabele in de multiniveau-analyses betreft de mate waarin de leerkracht zich vaardig voelt om onderwijs te geven aan de in de vignetten beschreven leerlingen. Hier blijkt uit het nulmodel dat er geen variantie tussen scholen is (zie tabel 7.14). De attitudes van de leerkracht vormen de beste voorspeller van het eigen ge-

voel van vaardigheid. Dit is de enige van de ingevoerde variabelen op leerkrachtniveau die tot een significante verbetering van het model leidt.

Tabel 7.14 – Inschatting door de leerkracht van de eigen vaardigheid in het geven van onderwijs aan de in de vignetten beschreven leerlingen; resultaten van multiniveau-analyse

	Nulmodel		Eindmodel		
	coëfficiënt	std. error	coëfficiënt	std. error	p <
Fixed effecten					
Intercept	2.894	(0.054)	1.382	(0.146)	
Leerkrachtniveau					
• attitudes ten aanzien van onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften			0.513	(0.081)	.001
Schoolniveau					
geen significante variabelen					
Random-effecten					
• variantie schoolniveau	0.000	(0.000)	0.000	(0.000)	
• variantie leerkrachtniveau	0.443	(0.054)	0.352	(0.040)	
Deviantie	309.67		274.45		
Verbetering modelfit			35.2		

7.8 Samenvatting

De analyses die zijn uitgevoerd op de samengestelde variabelen van de ib-enquête bevestigen de samenhangen tussen de inschatting van de onderscheiden blokken competenties. De mate waarin een bepaalde competentie wordt beheerst, is een goede voorspeller van de mate waarin andere competenties worden beheerst (waaronder ook een positieve houding en bereidheid tot scholing is gerekend). Daarnaast hangen zowel didactische en organisatorische als pedagogische competenties samen met de ruimte die er volgens de ib'er is voor professionaliseringsactiviteiten. De pedagogische competenties hangen bovendien samen met de mate waarin de schoolleiding stimulerend optreedt. Een positieve houding ten aanzien van onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en bereidheid tot scholing op dit gebied hangen samen met de mate waarin er in het team collegiaal overleg is over onderwijs aan deze leerlingen. Als de schoolleiding stimulerend optreedt, het professionaliserings-

beleid goed wordt aangepakt en het team een positieve houding ten aanzien van onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften heeft en bereid is tot scholing op dit gebied, is de kans groot dat de ib'er de school een goed voorbeeld vindt op het gebied van professionaliseringsbeleid rond specifieke onderwijsbehoeften.

In de ib-enquête en de leerkrachtenquête zijn twee identieke vragenblokken opgenomen. Deze betroffen vragen naar de stimulerende schoolleiding en vragen over collegiaal overleg in het team. De gemiddelde scores van de ib'ers en de leerkrachten kwamen bijna exact overeen waar het de al dan niet stimulerende schoolleiding betreft. Op het punt van het collegiale overleg oordeelden de leerkrachten iets positiever dan de ib'ers.

Uit de koppeling van de lesobservaties aan de leerkrachtenquête komen (mede door de relatief kleine aantallen) geen significante samenhangen naar voren tussen de samengestelde variabelen uit de enquête en de door de observatoren gescoorde domeinen Emotionele ondersteuning, Klassenmanagement, Educatieve ondersteuning en de dimensie Leerlingbetrokkenheid. Twee samenhangen zijn wel significant op .10-niveau. Leerkrachten die tijdens de lesobservaties hoger scoren bij educatieve ondersteuning geven doorgaans een positiever antwoord op de vraag of zij de in de vignetten beschreven leerlingen in hun eigen groep zouden kunnen opvangen en schatten hun eigen vaardigheid in het geven van onderwijs aan deze leerlingen gemiddeld positiever in dan leerkrachten die lager werden gewaardeerd bij educatieve ondersteuning.

De koppeling tussen de lesobservaties en de leerlingenenquête laat lage correlaties zien, maar door het grote aantal respondenten is een aantal van die correlaties wel significant. De volgende samenhangen voldoen aan het strengste criterium voor significantie: het domein Emotionele ondersteuning hangt samen met het door leerlingen gerapporteerde welbevinden met de leerkracht en met de antwoorden van de leerlingen op de vragen over emotionele ondersteuning, klassenorganisatie en educatieve ondersteuning. Het domein Klassenmanagement en de dimensie Leerlingbetrokkenheid uit de observaties hangen significant samen met de door leerlingen ervaren mate van emotionele ondersteuning.

Uit de koppeling van de leerkracht- en de leerlingenenquête blijkt dat leerlingen gemiddeld positiever oordelen over leerkrachten die zichzelf vaardiger vinden in het les geven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Leerlingen die les krijgen van leerkrachten die zich goed ondersteund voelen door de ib'er en waar lesbezoeken van de ib'er en/of directeur plaatsvinden, oordelen gemiddeld positiever over de klassenorganisatie. Ook gaat een goede ondersteuning door de ib'er samen met hoge-

re scores bij welbevinden met medeleerlingen en bij het oordeel van de leerlingen over educatieve ondersteuning.

Tot slot zijn multiniveau-analyses uitgevoerd op de resultaten van ib- en leerkracht-vragenlijsten van 30 scholen. De attitudes van de leerkracht ten aanzien van onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften blijken significant te worden voorspeld door twee variabelen op leerkrachtniveau: de mate waarin de schoolleiding stimulerend is en de mate waarin de leerkrachten zich ondersteund voelen door de interne begeleider. Daarnaast levert op schoolniveau de inschatting door de interne begeleider van de mate waarin de schoolleiding stimulerend is een significante toevoeging aan de voorspellende variabelen op leerkrachtniveau.

Het antwoord op de vraag of de leerkracht de in de vignetten beschreven leerlingen in de eigen groep zou kunnen opvangen, wordt vooral voorspeld door de mate waarin de leerkracht ervaring heeft met leerlingen zoals in de vignetten beschreven. Daarnaast is er een positief verband met de mate waarin er in het team collegiaal overleg is over onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Verder zien bovenbouw-leerkrachten hier meer mogelijkheden toe dan hun collega's van onder- en middenbouw. De in de analyse ingevoerde variabelen op schoolniveau leverden geen significante verbetering van het model op.

De laatste te voorspellen variabele die in de multiniveau-analyses is ingevoerd, betreft de mate waarin de leerkracht zich vaardig voelt om onderwijs te geven aan de in de vignetten beschreven leerlingen. Op leerkrachtniveau bleek één variabele een significante voorspeller te zijn: de attitudes van de leerkracht ten aanzien van onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. De verschillen tussen de scholen waren te klein om variabelen op schoolniveau in de analyses op te nemen.

8 De gevalsstudies

8.1 Inleiding

Er zijn gesprekken gevoerd met directeuren en interne begeleiders van tien basisscholen. Per school ging het om één gesprek, op basis van een gestructureerde gespreksleidraad (zie paragraaf 2.5). Tevens zijn bij deze scholen relevante documenten in verband met professionalisering van leerkrachten op het gebied van specifieke onderwijsbehoeften verzameld en geanalyseerd. In dit hoofdstuk worden de resultaten daarvan samengevat in vijf thema's: huidige en gewenste competenties, benutting van competenties in de school, professionaliseringsbeleid, de vraag wat volgens directeuren en interne begeleiders werkt op het gebied van professionalisering en de daarbij benodigde condities en ondersteuning.

8.2 Huidige en gewenste competenties

Gewenste competenties

De eerste vraag die in de vraaggesprekken is gesteld, is de vraag naar competenties waarover leerkrachten moeten beschikken voor passend onderwijs.

De competentie die het meest werd genoemd, is reflectievermogen. Deze vaardigheid is in zeven van de tien gesprekken genoemd. Leerkrachten moeten beseffen dat zij ertoe doen en verantwoordelijkheid nemen voor alles wat zich in de klas voordoet. Zij moeten hun eigen grenzen kennen, inschatten of ze handelingsverlegen zijn, weten wat zij doen en waarom, kunnen inschatten wanneer hulp van collega's, de ib'er of het zorgteam nodig is. Reflecterend vermogen is de basis om tot verder leren te kunnen komen. Bewustwording is nodig, vooral bij leerkrachten met een laag empatisch vermogen, zo wordt gesteld.

Wat ook veel wordt genoemd, is de vaardigheid om te observeren, te signaleren en te analyseren. Hierop wordt in zes gesprekken gewezen. Leerkrachten moeten op basis van observatie vroegtijdig kunnen signaleren als er mogelijk een probleem is, dat probleem vervolgens kunnen analyseren en omzetten in concreet handelen.

Ook moeten leerkrachten kunnen zorgen voor een veilig pedagogisch klimaat in de klas, waarbij zij leerlingen hiervoor mede verantwoordelijk maken. Dat vraagt om inlevingsvermogen, een flexibele en positieve en opbouwende houding, uitgaan van oplossingen en niet van problemen, niet te snel uitgaan van aannames. Daarbij hoort ook het creëren van een constructieve leeromgeving, het bevorderen van het competentiegevoel van leerlingen en hen verantwoordelijkheid laten nemen voor hun eigen leren.

Bij passend onderwijs wordt van leerkrachten verwacht dat zij handelingsgericht werken. Dat houdt in dat zij moeten kunnen kijken naar mogelijkheden van kinderen en niet de onmogelijkheden als uitgangspunt nemen. Zij moeten meer van de ondersteuningsbehoefte van kinderen uitgaan.

Passend onderwijs vraagt dat de leerkracht het juiste aanbod kan combineren met goed klassenmanagement. De leerkracht moet goed kunnen plannen, overzicht houden en inzicht hebben in wat nodig is. Omgaan met verschillen vraagt om het kunnen differentiëren in onderwijsaanbod en ondersteuning voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Dat moet tot uiting komen in didactisch handelen en benadering.

Het is van belang dat leerkrachten over voldoende kennis beschikken: didactische kennis, inhoudelijke kennis, kennis van leerlijnen, kennis van en inzicht in leer- en gedragsproblemen en het vermogen om daarnaar te handelen.

Communicatieve vaardigheden en vaardigheid in samenwerken zijn van belang. Men moet gebruik kunnen maken van elkaars kwaliteiten en deskundigheid, leerkrachten moeten constructief kunnen samenwerken en bijdragen aan een positief teamklimaat door acceptatie van ieders (on)mogelijkheden. Ook wordt gewezen op het belang van de vaardigheid om anderen te begeleiden en de vaardigheid in het omgaan met externen. Wat communicatieve vaardigheden betreft, wordt de vaardigheid genoemd om reflectiegesprekken met leerlingen te voeren, samen met de leerling doelen te stellen, met ouders te overleggen over een probleem en de aanpak daarvan.

Ook houdingsaspecten worden genoemd. De leerkracht moet het als uitdaging zien om onderwijs te geven aan leerlingen die een specifieke aanpak nodig hebben. Flexibiliteit is nodig. De leerkracht moet durven afwijken van het curriculum en creatief kunnen denken om andere mogelijkheden toe te passen, om te kijken wat werkt voor dit kind.

Tot slot is bereidheid tot verdieping en tot investeren nodig. Leerkrachten moeten de ontwikkelingen bijhouden en bereid zijn hun vaardigheden bij te houden en verder te verbeteren via scholing.

Huidige competenties

Na de vraag naar de gewenste competenties is de vraag gesteld in hoeverre deze competenties al aanwezig zijn in de school.

Het algemene beeld hierbij is dat de scholen de basis op orde hebben en op de goede weg zijn, maar dat er verschillen tussen leerkrachten zijn. Daaraan kan gewerkt worden, maar er wordt ook aangegeven dat je dat als een vast gegeven moet zien, net zoals er verschillen tussen leerlingen zijn ('Erkende ongelijkheid is een belangrijk aspect, dat zowel voor leerlingen als teamleden geldt'). Verschillen hebben deels ook te maken met opvattingen. Zo wordt verwezen naar verschillen in handelingsgericht werken. Bij sommige leerkrachten sluit dat aan bij hun visie op onderwijs, terwijl er bij anderen weerstand is. Zij gaan nog te veel uit van wat er niet goed gaat met een leerling. In één van de scholen wordt wat het omgaan met leerproblemen betreft, onderscheid gemaakt tussen leerkrachten die alles in de vingers hebben en volledig ingewijd zijn in de manier om een leerling op maat te kunnen begeleiden en leerkrachten die wel goed onderwijs geven, maar niet alles tot in de finesses beheersen. In een andere school wordt gesteld dat de grenzen van wat men aankan, al zijn opgerekt.

In enkele scholen stelt men eigenlijk al jaren passend onderwijs te geven. Een frustratie waarop wordt gewezen, heeft te maken met de toename van het aantal interventies dat nodig is. Leerkrachten willen het goed doen, maar komen tijd tekort. Dat geeft een incompetent gevoel en kan tot een neerwaartse spiraal leiden ('Je wordt afgerekend op het kleine groepje dat het niet haalt').

> *'Als leerkracht weet je dat je zorgleerlingen in je klas kunt verwachten, maar er zullen leerkrachten zijn die er anders over denken en het eigenlijk niet willen. Die moeten zich afvragen of ze dit beroep wel willen.'*
>
> *'Eigenlijk zou ieder kind hier op school moeten worden opgevangen, maar daar moet je ook de capaciteit voor hebben en het moet niet ten koste van het kind gaan. Dat betekent dus ook weer goed reflecteren, als er een betere mogelijkheid is, moet je die pakken.'*

Aspecten die worden genoemd waarbij verbetering wenselijk is, zijn vroegtijdige signalering, VVE, executieve functies, eigen observaties meer inhoud geven, bijhouden van analysekwaliteiten, klassenmanagement, bijhouden van groeps- en handelingsplannen, bijhouden van de ontwikkelingen, communicatie met kinderen en ouders, hoogbegaafdheid, balans in instructie geven en zelfstandigheidsbevordering: hoeveel tijd besteed je aan instructie, organiseer je instructie op maat?

8.3 Benutting van competenties in de school

Onderscheid in basisvaardigheden en gevorderde vaardigheden/specialisatie

Het uitgangspunt is dat alle leerkrachten over de basisvaardigheden beschikken. Daarnaast streven veel scholen ernaar dat sommige of alle teamleden bepaalde gevorderde vaardigheden of een specialisatie ontwikkelen. Daarvan kan dan de hele school profiteren. Niet iedereen hoeft over alle competenties te beschikken en dat is ook niet bij iedereen mogelijk. In enkele scholen wordt aangegeven dat specifieke deskundigheid die nodig is en in de school ontbreekt, van buiten wordt gehaald. In één van de scholen wordt onderscheid gemaakt tussen leerkrachten die over gevorderde vaardigheden beschikken in het omgaan met leerproblemen en leerkrachten die op dat punt iets minder ver zijn. Er wordt naar gestreefd om bij duobanen een combinatie te maken van een verder en minder ver gevorderde leerkracht.

Belangrijk is dat een leerkracht een bepaalde affiniteit met een specialisme heeft. Daarnaast wordt gestreefd naar een dekkend aanbod. In één van de scholen is er een 'special teacher' die samen met een onderwijsassistent het deel van het onderwijs verzorgt dat gericht is op specifieke onderwijsbehoeften. In kleine scholen is het van belang dat leerkrachten meer taken hebben. Specifieke taken worden dan bij leerkrachten neergelegd, zoals de taak van taal- of rekenspecialist.

De functiemix speelt in veel scholen geen rol bij het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Een LB-functie vereist een hogere opleiding plus een overeenkomstige rol in de school. Niet overal is een vacature voor een LB-functie eenvoudig in te vullen, doordat er te weinig teamleden met de benodigde opleiding zijn en door te weinig belangstelling. In één school is daarom voor een andere aanpak gekozen. De directie geeft aan waar hiaten zitten. Dan worden projecten geformuleerd (zoals begrijpend lezen en hoogbegaafdheid), waar teamleden naar kunnen solliciteren. Zij krijgen dan een tijdelijke uitbreiding van hun functie, uit het budget voor de functiemix. Ze maken een projectplan, spreken doelen af, ontwikkelen en implementeren. Dat kan individueel of in een groepje. Hier is wel veel belangstelling voor.

Competenties van leerkrachten en het indelen van de groepen

In veel van de scholen wordt bij het indelen van de groepen wel rekening gehouden met kenmerken van leerkrachten, zoals ervaring, kwaliteiten, mogelijkheden en eigen wensen. Daarbij kan het gaan om het plaatsen van specifieke leerlingen en om het toewijzen van een leerkracht aan onder-, midden- of bovenbouw. Soms gebeurt dat in

onderling overleg waarbij hele team betrokken is, anders in overleg met de betrokken leerkracht.

In scholen waar geen rekening wordt gehouden met kwaliteiten van de leerkrachten, gebeurt dat omdat het niet nodig is, aangezien alle teamleden voldoende competent zijn, of omdat men parallelgroepen zo evenredig mogelijk indeelt.

> *'We proberen zo min mogelijk te remediëren, kinderen niet uit hun setting halen, het gebeurt in de groep met andere kinderen. Apart oefenen op defecten draagt niet bij aan het competentiegevoel. Het kan wel als het kind kan reflecteren: ik heb dit nodig.'*
>
> *'We trachten de basisvaardigheden zo objectief mogelijk in kaart te brengen, door middel van bijvoorbeeld kijkwijzers, in de klas, waarbij dan een aantal competenties zichtbaar worden. Dat doen we bewust met kijkwijzers, om het voor zover mogelijk is objectief te benaderen.'*
>
> *'Natuurlijk, mensen specialiseren zich omdat ze daar affiniteit mee hebben, maar ook omdat het een behoefte van de school is, vanuit het schoolontwikkelingsplan.'*
>
> *'Waar je behoefte aan hebt, dat ga je maar vragen bij een collega die over die kwaliteit beschikt. Dus je moet ook elkaars kwaliteiten kennen. De leerkracht wordt niet meer vanzelfsprekend gekoppeld, maar is zelf verantwoordelijk. We gaan niet meer pamperen, nee. Wat wij de kinderen vragen, vragen we ook van onze leerkrachten.'*

Het schoolondersteuningsprofiel in verband met passend onderwijs

Alle scholen hadden een schoolondersteuningsprofiel opgesteld, of hadden ten tijde van het schoolbezoek een conceptversie daarvan. Vijf scholen geven aan geen specialisatie op bepaalde typen ondersteuningsbehoeften te hebben. In één van deze scholen worden specifieke behoeften gezien als een spectrum van deelproblemen. Ieder kind heeft wel een deelprobleem. Een andere school richtte zich al op een brede groep leerlingen en dat blijft in de toekomst ook zo. De derde school specialiseert zich niet op een of meer typen beperkingen omdat men (liever) geen selectie aan de poort wil. De vierde school geeft aan dat de grenzen al zijn opgerekt, hetgeen overigens tot strubbelingen met ouders heeft geleid. In deze school vormt externaliserende problematiek de grens. In de vijfde school wordt per leerling en per situatie bekeken wat mogelijk is. De scholen die wel een bepaalde specialisatie noemen, noemen meer- en hoogbegaafdheid (vier maal genoemd), gedrag (twee maal), lezen, dyslexie en dyscalculie. Twee scholen zijn 'Kanjerschool').

8.4 Professionaliseringsbeleid

Professionaliseringsbeleid in verband met specifieke onderwijsbehoeften / passend onderwijs

Het is gebruikelijk dat er een professionaliseringsplan, scholingsplan of schoolontwikkelingsplan is. Vaak wordt dat voor vier jaar vastgesteld, waarbij tussentijdse aanpassingen mogelijk zijn, of er is (eventueel daarnaast) een jaarlijks scholingsplan.

Vaak heeft het professionaliseringsplan een algemeen karakter en is het niet specifiek voor passend onderwijs opgesteld. De een stelt dat wat goed is voor zorgleerlingen, goed is voor alle leerlingen, de ander maakt geen onderscheid tussen reguliere en zorgleerlingen. Iedere leerling wordt gezien als een zorgleerling met gradaties. Afhankelijk van wat de leerlingen nodig hebben, wordt vastgesteld wat het team nodig heeft.

Eén van de scholen heeft op dit moment zelfs helemaal geen professionaliseringsplan, vanwege ontbreken van budget bij het bestuur. Op bestuursniveau is men daar nu wel mee bezig. Ook in een andere school heeft de scholing stil gelegen, vanwege financiële problemen bij het bestuur. Er is nu heel veel behoefte aan scholing.

> *'Ik bespreek met iedereen: "wat wil je, wat is je plan?" Ik heb daar wel een stimulans, maar ik kan niet dwingend zijn. Er worden niet echt afspraken gemaakt in de trant van "ik verwacht van jou", dat kan niet op een school. Er worden natuurlijk wel verwachtingen uitgesproken ten aanzien van bepaalde vaardigheden, als om kunnen gaan met Parnassus, maken van groepsplannen, maar iets extra's kan ik niet eisen. Cao technisch kan ik dat ook niet, tenzij iemand te zwak functioneert. Nee ik ben meer voor stimulans, inspireren, duidelijk maken dat ik het altijd heel belangrijk vind als je het doet, dan zeggen: "je moet". Dat werkt gewoon niet. Eigen initiatief, eigen keuze, werkt veel beter, geeft een betere sfeer.'*
>
> *'Er zijn verplichtingen. We hebben een schoolafspraak, dat als we vinden met zijn allen dat we ons als school op een bepaald gebied (verder) willen ontwikkelen, dan is het verplicht om daar scholing in te volgen of met elkaar aan de gang te gaan. (...) Als we echt vinden: nou, het moet, dan moet het. Als je je als teamlid niet daaraan kunt conformeren, dan zijn er vast andere scholen die ook heel leuk zijn.'*

Qua tijdsinvestering plannen enkele scholen de professionalisering zo dat de daarvoor ingeruimde tien procent van de normjaartaak wordt gerealiseerd. Een enkele school komt lager uit, in twee scholen wordt aangegeven dat de tijdsinvestering (waarschijnlijk) boven de tien procent uitkomt. In een andere school verschilt het per teamlid welk deel van de uren ingezet wordt; sommigen zitten erboven, anderen eronder. De schoolleiding vindt ook dat je niet op uren moet letten bij een professionele cultuur,

alleen als teamleden zelf te weinig uren inzetten. In de nieuwe CAO is er veel meer vrijheid om zelf afspraken te maken over de tijdsinvestering.

Doorgaans zijn de scholen al jaren bezig met professionalisering gericht op omgaan met zorgleerlingen, dan wel omgaan met verschillen. Daarbij wordt opgemerkt dat het een continu proces blijft.

Het vaststellen van professionaliseringsbehoeften

Vaak wordt in samenspraak met het team vastgesteld welke professionaliseringsactiviteiten wenselijk zijn. Daarnaast is er ruimte voor eigen initiatief van leerkrachten, maar dat is doorgaans wel afhankelijk van het beschikbare budget. Het is gebruikelijk dat teamleden een persoonlijk ontwikkelingsplan (POP) bijhouden. Scholingswensen worden besproken in functioneringsgesprekken. Vaak is het gebruikelijk dat directeur en/of ib'er lessen bezoeken. Dat kan ook indicaties opleveren van scholing die wenselijk is. Op een van de scholen vullen leerkrachten vragenlijsten in over hun scholingswensen. Dat wordt in de teamvergadering besproken. Daarna wordt de jaarplanning gemaakt.

Begeleiding van startende leerkrachten

Het is gebruikelijk dat startende leerkrachten goed worden begeleid in de scholen. In sommige scholen wordt daar veel tijd aan besteed. Er wordt op verschillende manieren mee omgegaan. In één van de scholen heeft een starter buiten les geven geen andere taken binnen de school en komen ib'er en/of schoolleider een aantal keren in de groep om te helpen. In een andere school wordt een starter het eerste jaar gekoppeld aan een ervaren leerkracht en werkt dan aantal weekdagen in een groep en andere dagen in een andere groep. Zo kunnen starters samenwerken met een ervaren collega en hebben zij niet de gehele verantwoordelijkheid voor een groep. In één van de scholen krijgen startende leerkrachten gedurende tien weken een coach. Daarna is de ondersteuning afhankelijk van hun ontwikkeling en wie welke competenties kan overdragen. Ook in een andere school krijgen startende leerkrachten een maatje / coach. Er is een school waar op dit moment de ib'er kan coachen. De begeleiding Is nu nog ad hoc. Er komt een beleidsplan waarin wordt geregeld dat iemand verantwoordelijk is voor de begeleiding van nieuwe leerkrachten. In een 'Kanjerschool' moeten nieuwe leerkrachten op de manier van de Kanjertraining kunnen werken. Zij krijgen begeleiding in de school en kunnen bij collega's terecht. Er wordt opgemerkt dat beginnende leerkrachten beter zouden moeten worden voorbereid door de Pabo. Zo komen er jonge leerkrachten de school binnen die geen scholing hebben gehad in handelingsgericht werken en in het afnemen van leestoetsen. Er wordt ook op gewe-

zen dat het van belang is te zorgen dat jonge leerkrachten plezier in hun vak houden. Daarom is het belangrijk om successen te bespreken.

Verspreiding van opgedane kennis binnen het team

Veel directeuren en ib'ers vinden dat er op hun school een 'lerende cultuur' is. Als leerkrachten een externe cursus volgen, is het meestal gebruikelijk om opgedane kennis in het team te delen. Dat kan ook het geval zijn met ervaringen met een specifieke beperking. Daardoor kan het team veel kennis opdoen. Een andere insteek is dat leerkrachten in de teamvergadering hun verhaal vertellen als ze een leuke of andere insteek hebben. Bij een lerende cultuur hoort ook dat leerkrachten dingen mogen uitproberen en dat er ook wel eens wat mis mag gaan. In één van de scholen worden lessen aan de hand van een kijkwijzer geobserveerd, waarna de resultaten in het team worden besproken.

8.5 Wat werkt?

Vormen van professionalisering die het meest effectief zijn en vormen die niet of weinig effectief zijn

Gevraagd naar de meest effectieve vormen van professionalisering, noemt men professionalisering waar het team achter staat, die voortkomt uit een behoefte. Teamscholing wordt vaak effectiever gevonden dan individuele scholing. Er is meer interactie en het wordt gedragen door het team. Dit met uitzondering van de 'master SEN' die wel zeer effectief wordt gevonden. Ook het met gerichte opdrachten bij elkaar kijken in de les wordt effectief gevonden, evenals samen lessen voorbereiden, aan projecten werken, collegiale consultatie. Het moet de leerkracht raken. over de eigen groep gaan. Aansluiting bij praktijk is belangrijk. Heel goed werkt video-interactiebegeleiding, leren naar jezelf te kijken en dat vervolgens te delen met collega's. Kennisoverdracht via studiedagen wordt vaak als zeer prettig ervaren en effectief gevonden. Bij externe trainingen is het belangrijk om referenties te hebben. Ook is het effectiever als de trainer de school kent. Delen met elkaar is effectief: opgedane kennis doorgeven, met elkaar overleggen, open staan om van elkaar te leren.

Niet effectief is van bovenaf opgelegde scholing en als het om een afgedwongen wijze van werken gaat, die niet past binnen werkwijze en niet breed gedragen wordt. Frontale scholing zonder interactie werkt niet. Van externe aanbieders wordt kundigheid verwacht en iets meer dan een standaard verhaal te bieden hebben. Er is (bij)scholing die teleurstellend is, door de inhoud. Veel is aanbodgericht en onvoldoende afgestemd. Je moet vooraf goed bekijken wat het inhoudt, en leerkrachten

betrekken bij scholingsbeleid. Niet effectief is als niemand terugkomt op wat een teamlid extern heeft geleerd. Er is reflectie nodig om de vertaalslag naar de praktijk te maken.

Meten van effecten van professionalisering

Effecten van professionalisering zijn niet altijd exact meetbaar. Scholen gebruiken verschillende middelen om een indicatie te krijgen van de effecten. Dat gebeurt bijvoorbeeld via lesobservaties met kijkwijzers, via evaluerende besprekingen, via toetsresultaten, in de gesprekkencyclus, door teamleden, ouders en leerlingen te bevragen, door externen te laten meten. Vaak wordt ook gestreefd naar het stellen van meetbare doelen ('Als doelen van scholing niet omschreven worden, blijft het liggen').

Grenzen qua professionalisering

Grenzen van maakbaarheid worden gevormd door het opleidingsniveau en ieders bandbreedte en wens. De school kan door het bestuur verplicht worden om een bepaalde leerkracht aan te stellen, ook als deze qua vaardigheden of houding tekortschiet. Ook zijn er leerkrachten die moeite houden met het meegaan met vernieuwingen. Niet alle leerkrachten zijn in staat of hebben de ambitie om een extra ontwikkeling door te maken qua professionalisering, zo wordt gesteld. Ook zijn er beperkingen door de normjaartaak ('Je mag niet je eigen arbeidsethos aan anderen opleggen'). Sommigen gaan daar strak mee om, anderen niet.

8.6 Condities en ondersteuning

Belangrijke condities voor verdere professionalisering

Als belangrijke condities noemt men vooral geld en tijd. Ook een heldere visie wordt genoemd; daarnaast een stimulerend bestuur, dat de school de ruimte geeft en een stimulerend samenwerkingsverband. Procedures voor aanvraag van ondersteuning moeten niet omslachtig zijn. Leerkrachten moeten beter gefaciliteerd worden, extra handen in de klas zijn nodig. Een lerende cultuur is van belang, waarin mensen open staan voor elkaar en zich kwetsbaar opstellen.

Acceptatie en inlevingsvermogen van ouders van leerlingen die geen extra ondersteuning nodig hebben, vormen een belemmering. Verder wordt erop gewezen dat er te veel tijd van leerkrachten aan administratie moet worden besteed. De verwachting is dat passend onderwijs nog meer administratie oplevert.

'Meest belangrijke is die denkomslag, dat je ervan uitgaat dat passend onderwijs erbij hoort, dat je denkt in kansen, in onderwijsbehoeften. Positief ertegen aan kijken.'

'Onze ervaring is als je kennis van de problematiek hebt, dan kan je daarop voortbouwen. Je moet niet intuïtief reageren, maar naar het kind kijken. Wat heeft het nodig? Mijn advies is vooral van onder op stimuleren, niet van bovenaf verplichten, we zijn allemaal professionals, allemaal hbo niveau. Een factor die meespeelt is dat het basisonderwijs uit veel vrouwen bestaat, die erg gemotiveerd zijn om zich in te zetten voor zorgkinderen, maar vergeleken met mannen minder eisen stellen. De overtuiging is er zeker bij leerkrachten, ze zien alleen niet altijd de mogelijkheden.'

Steun vanuit bestuur en samenwerkingsverband

Vaak is er scholingsaanbod vanuit bestuur of samenwerkingsverband. Welke ondersteuning de samenwerkingsverbanden zouden gaan geven, was tijdens het voeren van de gesprekken vaak nog onduidelijk. Het is gebruikelijk dat er een ib-netwerk is in het samenwerkingsverband, en directeurenoverleg. De ervaringen met ib-netwerken zijn wisselend. Sommigen vinden dat je daar weinig haalt, omdat er steeds dezelfde vragen worden gesteld. Anderen vinden het belangrijk dat men kennis (over problematiek van leerlingen) kan delen. De netwerken in de nieuwe samenwerkingsverbanden zijn vaak groot. Vaak vindt ook op bestuursniveau uitwisseling plaats. Een van de scholen heeft ervaring met kennisteams binnen het bestuur, op grond van specialismen en voorkeuren. Ook is er een digitale kennisbank. Een andere school ziet meer samenwerking ontstaan tussen scholen in de wijk, gericht op het delen van expertise. Contacten bleven voorheen beperkt tot de eigen denominatie.

8.7 Samenvatting

In de gesprekken zijn tal van competenties genoemd waarover leerkrachten moeten beschikken om passend onderwijs te kunnen geven. Reflectievermogen is het meest genoemd. Leerkrachten moeten zich bewust zijn van hun eigen rol en invloed en hun eigen grenzen kennen. Reflecterend vermogen is de basis voor verdere ontwikkeling. Ook veel genoemd, is de vaardigheid om te observeren, te signaleren en te analyseren. Wat ook nodig is, is het vermogen een veilig pedagogisch klimaat in de klas te scheppen. Passend onderwijs vraagt om handelingsgericht werken, waarbij leerkrachten kijken naar mogelijkheden en ondersteuningsbehoeften van kinderen. Goed klassenmanagement is ook een vereiste. Voldoende kennis op verschillende gebieden is nodig: didactische kennis, inhoudelijke kennis, kennis van leerlijnen, kennis van en inzicht in leer- en gedragsproblemen en het vermogen om daarnaar te handelen. Communicatieve vaardigheden en vaardigheid in samenwerken worden genoemd, gericht op samenwerking in het team en overleg met leerlingen en ouders. Verder zijn

houdingsaspecten belangrijk. De leerkracht moet het als uitdaging zien om onderwijs te geven aan leerlingen die een specifieke aanpak nodig hebben, moet flexibel zijn, durven afwijken van het curriculum, creatief kunnen denken en bereid zijn tot verdieping en tot investeren in de eigen ontwikkeling.

Het algemene beeld bij de vraag naar de huidige competenties in de scholen is dat de scholen de basis op orde hebben en op de goede weg zijn, maar dat er verschillen tussen leerkrachten zijn. Weliswaar kan gewerkt worden aan het verbeteren van vaardigheden van leerkrachten die tekortschieten, maar er wordt ook aangegeven dat je verschillen tussen leerkrachten als een vast gegeven moet zien, net als verschillen tussen leerlingen.

Het uitgangspunt is dat alle leerkrachten over de basisvaardigheden beschikken. Daarnaast streven veel scholen ernaar dat sommige of alle teamleden bepaalde gevorderde vaardigheden of een specialisatie ontwikkelen. De functiemix speelt in veel scholen geen rol bij het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

Bij het indelen van de groepen wordt in veel scholen, voor zover mogelijk, rekening gehouden met kwaliteiten, mogelijkheden en wensen van leerkrachten.

Alle scholen hadden een schoolondersteuningsprofiel opgesteld, al dan niet in voorlopige versie. Vijf scholen hebben geen specialisatie op bepaalde typen ondersteuningsbehoeften. Specialisaties bij scholen die daar wel voor hebben gekozen, betreffen meer- en hoogbegaafdheid, gedrag, lezen, dyslexie en dyscalculie.

Het is gebruikelijk dat er een professionaliseringsplan, scholingsplan of schoolontwikkelingsplan is, vaak voor een periode van vier jaar. In veel scholen is dat een algemeen plan, dat niet specifiek voor passend onderwijs is opgesteld. In enkele scholen heeft de professionalisering te lijden gehad door financiële problemen bij het bestuur. Scholen houden in het algemeen rekening met de ruimte die er voor scholing is in de normjaartaak. Bij enkele scholen komt men hoger uit. De meeste scholen zijn al jaren bezig met professionalisering gericht op omgaan met specifieke onderwijsbehoeften, dan wel omgaan met verschillen. Dit wordt als een continu proces gezien.

Vaak wordt in samenspraak met het team vastgesteld welke professionaliseringsactiviteiten wenselijk zijn. Daarnaast is er ruimte voor eigen initiatief van leerkrachten. Het is gebruikelijk om een persoonlijk ontwikkelingsplan (POP) bij te houden. Functioneringsgesprekken vervullen een belangrijke functie bij het maken van afspraken over scholing. Voor directeur en ib’er is lesbezoek een belangrijk instrument om zicht te krijgen op de wenselijke verdere professionalisering. Het is gebruikelijk dat star-

tende leerkrachten goed worden begeleid, bijvoorbeeld door samen te werken met een ervaren leerkracht, of door begeleid te worden door een coach (leerkracht of ib'er).

Veel directeuren en ib'ers vinden dat er op hun school een 'lerende cultuur' is. Kennis en ervaringen worden in het team gedeeld. Daarbij hoort ook dat leerkrachten dingen mogen uitproberen en fouten mogen maken.

Professionalisering is vooral effectief als deze voortkomt uit een behoefte van het team, als er interactie is en als de scholing aansluit bij de praktijk. Teamscholing wordt vaak effectiever gevonden dan individuele scholing. De 'master SEN' is een vorm van individuele scholing die wel zeer effectief wordt gevonden. Andere effectieve vormen zijn het met gerichte opdrachten bij elkaar kijken in de les, samen lessen voorbereiden, samen aan projecten werken, collegiale consultatie en video-interactie-begeleiding. Kennisoverdracht via studiedagen wordt vaak als zeer prettig ervaren en effectief gevonden. Niet effectief is van bovenaf opgelegde scholing, frontale scholing zonder interactie, scholing van externe aanbieders die alleen een standaard verhaal hebben. Ook is het niet effectief is als niemand terugkomt op wat een teamlid extern heeft geleerd.

Scholen proberen op verschillende manieren een indruk van de effecten van professionalisering te krijgen, bijvoorbeeld via lesobservaties met kijkwijzers, via evaluerende besprekingen, via toetsresultaten en door er aandacht aan te besteden in de gesprekkencyclus. Er zijn ook grenzen aan de 'maakbaarheid'. Niet alle leerkrachten zijn in staat of hebben de ambitie om een extra ontwikkeling door te maken qua professionalisering. Ook zijn er beperkingen door de normjaartaak. Belangrijke condities die worden genoemd, zijn vooral geld en tijd, naast een heldere visie, stimulerend bestuur en stimulerend samenwerkingsverband, betere facilitering van leerkrachten en een lerende cultuur.

9 Conclusies en discussie

9.1 Inleiding

Het hier gerapporteerde onderzoek is uitgevoerd om bij de start van passend onderwijs inzicht te krijgen in competenties die leerkrachten nodig hebben om onderwijs te geven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, in de mate waarin leerkrachten daarover beschikken en in de manier waarop de competenties kunnen worden verbeterd. De hoofdvraag voor het onderzoek luidde als volgt: *Hoe kunnen leerkrachten qua competenties optimaal worden voorbereid op passend onderwijs?*

Het onderzoek omvatte een literatuurstudie, gevolgd door vragenlijstonderzoek bij interne begeleiders en leerkrachten van basisscholen. Vervolgens zijn gevalsstudies uitgevoerd: in tien scholen zijn gesprekken gevoerd, lessen geobserveerd en leerlingenvragenlijsten afgenomen. Daarnaast is er een aanvullende groep scholen waar geen gesprekken zijn gevoerd, maar wel lesobservaties zijn uitgevoerd en leerlingenvragenlijsten zijn afgenomen.

In de volgende paragraaf worden de conclusies van het onderzoek gepresenteerd. Daarna volgt een discussieparagraaf.

9.2 Conclusies

De hoofdvraag van het onderzoek luidde als volgt: *Hoe kunnen leerkrachten qua competenties optimaal worden voorbereid op passend onderwijs?*

Om deze vraag te beantwoorden, zijn drie deelvragen gesteld, die in deze paragraaf achtereenvolgens worden beantwoord. Het gaat om deze vragen:

- Welke competenties hebben leerkrachten in het basisonderwijs nodig voor passend onderwijs en in welke mate beschikken zij daarover?
- Hoe werken basisscholen aan het verbeteren van de competenties in verband met passend onderwijs en welke vormen van aanpak zijn succesvol?
- Welke randvoorwaarden zijn van belang bij het verbeteren van de competenties in verband met passend onderwijs?

1) Welke competenties hebben leerkrachten in het basisonderwijs nodig voor passend onderwijs en in welke mate beschikken zij daarover?

Welke competenties zijn nodig?

Bij de competenties van leerkrachten kan onderscheid worden gemaakt tussen basisvaardigheden, die nodig zijn om goed onderwijs te geven, en complexe vaardigheden. De laatste zijn nodig om maatwerk te leveren voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Op basis van de literatuurstudie is een overzicht gemaakt van competenties die relevant zijn voor passend onderwijs (zie figuur 9.1). Deze zijn geordend naar de zeven competentiegebieden die door de voormalige Stichting Beroepskwaliteit Leraren (tegenwoordig de Onderwijscoöperatie) zijn vastgesteld en ze zijn onderscheiden naar basiscompetenties en complexe competenties.

Figuur 9.1 – Competenties voor passend onderwijs, naar competentiegebied

Competentie-gebied	**Basiscompetenties**	**Complexe competenties**
1. Interper-soonlijk	• kan een band scheppen met leerlingen • kan gesprekken met leerlingen voeren • kan groepsdynamiek hanteren • kan leerlingen betrekken bij activiteiten	• kan gevoel van saamhorigheid creëren • kan leerlingen met beperkingen bij de groepsactiviteiten betrekken
2. Pedago-gisch	• heeft hoge verwachtingen van alle leerlingen en handelt daarnaar • kan leerlingen motiveren • kan een veilig klimaat creëren • kan taakgericht gedrag stimuleren • kan een zelfstandige houding stimuleren • kan aanwijzingen gericht op gewenst gedrag geven • is bereid duidelijke regels te hanteren • is bereid consequent op te treden	• waardeert verschillen tussen leerlingen • voelt zich verantwoordelijk voor (het onderwijs aan) leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften • is bereid ook leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften eigen verantwoordelijkheid te geven • kan het zelfvertrouwen van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften stimuleren • kan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften aanspreken op hun gedrag zonder verwijten te maken • heeft zicht op de invloed van het eigen handelen op gedrag van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften
3. Vakinhou-delijk & didactisch	• beschikt over voldoende vakinhoudelijke kennis • kan uitdagend les geven en actieve lesvormen toepassen • heeft kennis van leerlijnen en kan een samenhangend curriculum samenstellen • kan leerlingen goed laten samenwerken	• beschikt over voldoende kennis over beperkingen bij leerlingen • beschikt over voldoende kennis over remediërende aanpakken en middelen • kan problemen adequaat signaleren • kan een adequaat plan van aanpak (handelingsplan) maken en bijstellen

Competentie-gebied	**Basiscompetenties**	**Complexe competenties**
	• kan de vorderingen van leerlingen systematisch volgen en analyseren • kan het onderwijs afstemmen	• kan een plan van aanpak uitvoeren en de effecten evalueren
4. Organisatorisch	• is voldoende vaardig in klassenmanagement • kan de beschikbare onderwijstijd optimaal gebruiken	• kan extra structuur aanbrengen voor leerlingen die dat nodig hebben • weet de beschikbare tijd zo te gebruiken dat leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften extra instructie en aandacht krijgen • kan gedragsproblemen beïnvloeden via beloning of verlies van privileges
5. Samenwerken met collega's	• staat open voor terugkoppeling van collega's • is gericht op samenwerking met collega's	• is bereid collega's om advies te vragen over onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften • is bereid informatie met collega's uit te wisselen over leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften
6. Samenwerken met omgeving	• kan goed communiceren met ouders	• is bereid en in staat tot constructief overleg met ouders van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften • is bereid tot overleg en samenwerking met externe deskundigen
7. Reflectie en ontwikkeling	• kan reflecteren op het eigen handelen • is bereid om het eigen handelen zo nodig te veranderen	• kan reflecteren op het eigen handelen bij het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften • is bereid het eigen handelen ten aanzien van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften te veranderen • neemt verantwoording voor de eigen professionele ontwikkeling

Samengevat, dienen leerkrachten in verband met passend onderwijs te beschikken over interpersoonlijke, pedagogische, vakinhoudelijke en didactische competenties, organisatorische competenties, competenties in samenwerken en competenties op het gebied van reflectie en ontwikkeling. In de vraaggesprekken met directeuren en interne begeleiders wordt dit bevestigd. Daarbij wordt vooral het belang van reflectievermogen onderstreept. Leerkrachten moeten zich bewust zijn van hun eigen invloed op het handelen en de ontwikkeling van de leerling. Ook moeten zij hun eigen grenzen kennen, zo stellen tal van deelnemers aan de vraaggesprekken. Reflecterend vermogen wordt de basis voor verdere ontwikkeling genoemd. Zowel uit de literatuur als uit de gesprekken blijkt daarnaast het belang van houdingsaspecten of attitudes. Positieve attitudes ten aanzien van het les geven aan leerlingen met specifieke onderwijsbe-

hoeften komen onder meer tot uiting in het waarderen van verschillen tussen leerlingen en in het voelen van verantwoordelijkheid voor het onderwijs aan deze leerlingen. Deze aspecten worden tot de complexe pedagogische competenties gerekend. In zes op de tien scholen heeft het team volgens de interne begeleider een tamelijk tot zeer positieve houding ten aanzien van het op school opnemen van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Daar staat echter tegenover dat deze houding bij vier op de tien scholen niet meer dan enigszins positief wordt genoemd.

Welke competenties zijn aanwezig volgens betrokkenen?

Het tweede deel van de eerste onderzoeksvraag betreft de mate waarin de benodigde competenties aanwezig zijn. In de eerste plaats is de interne begeleiders in de enquête gevraagd hierover hun mening te geven. Hierbij zijn reeksen met (deel)competenties voorgelegd, met de vraag hoe het daarmee in het team op hun school is gesteld. Daaruit komt een vrij positief beeld naar voren. Interpersoonlijke competenties, pedagogische competenties, organisatorische competenties en competenties in samenwerken worden overwegend positief beoordeeld. Bij de vakinhoudelijke en didactische competenties en bij de competenties in reflectie en ontwikkeling is het beeld wisselend. Vooral het voeren van effectieve leergesprekken met leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, het adequaat diagnosticeren van hun problemen en het in concrete doelen vertalen van hun didactische behoefte is bij relatief veel teamleden voor verbetering vatbaar. Dat geldt ook voor het kunnen beschrijven van het complexe gedrag van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, het benoemen van de eigen sterke en zwakke punten in verband met het onderwijs aan deze leerlingen en het in een ondersteuningsvraag vertalen van de zwakke punten.

Er zijn hoge correlaties tussen de samengestelde variabelen die betrekking hebben op competenties. Dat houdt in dat de beoordeling door de ib'ers over deze vier schalen consistent is en dat een team dat hoog scoort op de ene schaal doorgaans ook hoog scoort op de andere schalen. Hoewel ib'ers zeker niet negatief oordelen over de competenties van hun teams, geven ze toch vrij vaak aan dat nascholing gewenst of nodig is. Bij bijna alle voorgelegde onderwerpen wordt nascholing op zijn minst gewenst geacht. Bij twee thema's is volgens de helft van de ib'ers nascholing nodig of dringend nodig: kennis van leerlijnen en het differentiëren daarin en het omgaan met gedragsproblemen. Twee derde van de leerkrachten zou zelf bepaalde competenties verder willen ontwikkelen met het oog op passend onderwijs. Vaak gaat het daarbij om competenties die te maken hebben met het omgaan met gedragsproblemen. Verder hebben leerkrachten vooral behoefte aan het verder ontwikkelen van competenties op vakinhoudelijk/didactisch gebied.

Over de vraag of de school qua competenties van het team is voorbereid op passend onderwijs, bestaat in de leerkrachtenquête wat verschil van mening. Eén op de tien scholen is volgens de leerkrachten niet of nauwelijks voorbereid en een derde enigszins. Redelijk goed voorbereid is men in ongeveer vier op de tien scholen en goed voorbereid is men in één op de zeven scholen. Enkele leerkrachten vinden dat hun school uitstekend is voorbereid.

Uit de gesprekken in de scholen komt het beeld naar voren dat de bezochte scholen, wat de competenties in verband met passend onderwijs betreft, de basis op orde hebben. Wel zijn er verschillen tussen leerkrachten en wordt gewerkt aan verbetering, maar er wordt ook aangegeven dat je verschillen tussen leerkrachten als een vast gegeven moet zien, net als verschillen tussen leerlingen. Het uitgangspunt is dat alle leerkrachten over de basisvaardigheden beschikken. Veel scholen streven ernaar dat teamleden bepaalde gevorderde vaardigheden of een specialisatie ontwikkelen.

Vertrouwen in eigen kunnen van leerkrachten

Hoe staat het met het vertrouwen in eigen kunnen van leerkrachten? In de leerkrachtenquête zijn zes vignetten met beschrijvingen van fictieve leerlingen met specifieke problematiek opgenomen.[7] De meeste leerkrachten hebben met zulke kinderen enige, zij het beperkte ervaring. Het minst is dat het geval bij kinderen met autisme en kinderen met spraak/taalstoornissen, in combinatie met leerachterstand. Het overgrote deel van de leerkrachten schat in dat zij een kind zoals in de vignetten beschreven wel in de eigen klas zouden kunnen opvangen, zij het in sommige gevallen alleen met extra ondersteuning. Die extra steun wordt het meest gewenst geacht bij kinderen met autisme en met spraak/taalstoornissen, beide in combinatie met leerachterstand. Bij hen schatten zij ook de eigen vaardigheid relatief laag in. Gemiddeld over alle zes leerlingprofielen blijkt dat hoeveelheid ervaring met de beschreven problematiek, de mening over mogelijke opvang in de eigen klas en het zich vaardig voelen in het geven van onderwijs aan deze leerling onderling samenhangen. Hoe meer ervaring een leerkracht heeft met de bevraagde problematiek, hoe vaardiger hij/zij zich voelt om leerlingen met dergelijke profielen les te geven, en hoe vaker hij/zij hen kan opvangen in de eigen klas, al dan niet met extra ondersteuning. De zelf ingeschatte vaardigheid hangt tevens samen met de attitudes van de leerkracht ten aanzien van onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Deze attitudes hangen op hun beurt samen met de mate waarin de schoolleiding stimulerend is en de mate waarin de leerkrachten zich ondersteund voelen door de interne begeleider.

---

7 Het gaat achtereenvolgens om agressief gedrag, autisme, zeer moeilijk lerend, sociaal-emotionele problematiek, dyslexie en spraak-/taalproblematiek. Dit alles in combinatie met leerachterstand en in vier van de zes vignetten bijkomende gedrags- of sociaal-emotionele problematiek.

Er zijn ook minder positieve resultaten. Een kwart van de leerkrachten heeft niet het gevoel leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in hun klas te kunnen bieden wat ze nodig hebben en bijna de helft twijfelt daar enigszins over. Over de belasting die het onderwijs aan deze leerlingen met zich mee brengt, tonen de leerkrachten zich zeer verdeeld. Een derde voelt zich hierdoor overbelast en heeft het gevoel aan de grens van de eigen mogelijkheden te zitten. Een ongeveer even grote groep heeft een tegenovergestelde mening; de rest scoort er tussenin.

Welke competenties zijn aanwezig volgens de observaties?

De uitkomsten van de observaties laten eveneens zien dat er verschillen zijn in de mate waarin leerkrachten de verschillende competenties beheersen. De geobserveerde leerkrachten krijgen gemiddeld hoge scores voor hun klassenmanagement. Zij zijn dus in staat negatieve sfeer te vermijden, gedrag goed te reguleren en leertijd productief te benutten. Iets minder hoog, maar nog altijd ruim aan de positieve kant, scoren ze op emotionele ondersteuning. Dat betekent dat er positieve interacties zijn tussen leerkracht en leerlingen en tussen leerlingen onderling. Ook betekent het dat leerkrachten zich sensitief tonen voor de behoeften van leerlingen. Alleen bij 'rekening houden met kindperspectief' (de mening en de autonomie van kinderen respecteren) scoren de leerkrachten wat minder hoog. De vrij hoge scores op klassenmanagement en emotionele ondersteuning sporen goed met de positieve oordelen die interne begeleiders hebben over de pedagogische en organisatorische vaardigheden van de leerkrachten op hun school. Op het didactische domein, oftewel de educatieve ondersteuning, vallen de observatiescores echter minder hoog uit. Redelijk positief scoort nog wel de mate waarin de leerkrachten leerlingen actief bij de les betrekken. Dit weerspiegelt zich ook in een vrij hoge score voor leerlingenbetrokkenheid. Maar er worden matige scores behaald voor de kwaliteit van de feedback die leerkrachten leerlingen geven en voor het bevorderen van kennis- en begripsontwikkeling, en zelfs onvoldoendes voor het stimuleren van hogere orde denkvaardigheden en het gebruik maken van instructieve dialoog. De grote spreiding van de scores, met name voor de dimensies binnen het domein emotionele ondersteuning, geeft aan dat de kwaliteit van les geven tijdens de observaties nogal uiteen liep.

Welke competenties zijn aanwezig volgens leerlingen?

Nog een andere manier om leerkrachtgedrag en –kwaliteiten te meten, is door leerlingen daarover te laten oordelen. Ook dat is in dit onderzoek gebeurd, in dezelfde klassen waar geobserveerd is (vanaf groep 5). Leerlingen blijken over het algemeen positief over hun leerkrachten: op een vijfpuntsschaal scoren de leerkrachten volgens hun leerlingen overwegend rond de vier. Ook bij leerlingen zijn de oordelen over de kwaliteit van het klassenmanagement wat hoger dan hun oordeel over de educatieve on-

dersteuning (het didactische domein van het observatie-instrument) en de emotionele ondersteuning die zij van hun leerkracht ervaren. Bij leerkrachten die tijdens de observatie hogere scores halen op het domein emotionele ondersteuning, zijn leerlingen gemiddeld positiever over hun welbevinden met de leerkracht, de emotionele ondersteuning, klassenorganisatie en educatieve ondersteuning. Als de geobserveerde leerkracht hoger scoort op het domein klassenmanagement en de dimensie leerlingbetrokkenheid, oordelen de leerlingen in die groep doorgaans positiever over de ervaren mate van emotionele ondersteuning.

2) Hoe werken basisscholen aan het verbeteren van de competenties in verband met passend onderwijs en welke vormen van aanpak zijn succesvol?

De helft van de leerkrachten heeft sinds het begin van het schooljaar 2012/2013 deelgenomen aan professionaliseringsactiviteiten die te maken hebben met onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Daarbij is vooral aandacht geweest voor het aansluiten bij cognitieve verschillen tussen leerlingen, specifieke leerproblemen, handelingsgericht werken en sociaal-emotionele en/of gedragsproblemen. De organisatie van de scholing is meestal in handen van de school. De rol van het schoolbestuur en het samenwerkingsverband is hierbij doorgaans beperkt. Bij bijna alle leerkrachten is de laatste anderhalf jaar minstens één keer een les bezocht door de directeur, een ander teamlid of een externe begeleider. De helft van de leerkrachten heeft zelf één of meer lessen van collega's bezocht. In de gesprekken wordt lesbezoek een belangrijk instrument voor directeur en ib'er genoemd om zicht te krijgen op de wenselijke verdere professionalisering.

Uit de literatuurstudie blijkt dat de volgende kenmerken bijdragen aan succesvolle professionalisering:

- de scholing is gebaseerd op een samenhangend plan voor de lange termijn en wordt met de deelnemers gezamenlijk gepland;
- de scholing is zowel gericht op individuele als collegiale verbetering en verbetering van de organisatie;
- de scholing is verankerd in de schoolpraktijk en er is een focus op inhoud;
- in de scholing wordt actief leren gestimuleerd;
- er is samenhang tussen de scholing en andere vormen van professionalisering;
- teams nemen collectief deel aan de scholing.

In de gesprekken wordt professionalisering vooral effectief genoemd als deze voortkomt uit een behoefte van het team, als er interactie is en als de scholing aansluit bij de praktijk. Teamscholing wordt vaak effectiever gevonden dan individuele scholing. Effectieve individuele scholing is de 'master SEN'. Andere effectieve vormen zijn het houden van studiedagen, met gerichte opdrachten bij elkaar kijken in de les, samen

lessen voorbereiden, samen aan projecten werken, collegiale consultatie en video-interactiebegeleiding. De bezochte scholen proberen op verschillende manieren een indruk van de effecten van professionalisering te krijgen. Dat gebeurt bijvoorbeeld via lesobservaties met kijkwijzers, in evaluerende besprekingen, door toetsresultaten te analyseren en door er aandacht aan te besteden in de gesprekkencyclus.

Leerkrachten vinden dat hun kennis en vaardigheden op het gebied van onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften vooral zijn vergroot door studiedagen, zelfstudie, een cursus op school of individuele deelname aan een externe cursus. Een derde van de leerkrachten vindt dat lesbezoek met nabespreking door de directeur of de interne begeleider (tamelijk) veel effect heeft gehad. Verschillende leerkrachten geven aan dat zij veel hebben gehad aan cursussen gericht op het vergroten van inzicht, zelfreflectie en/of vaardigheden. Ook coaching door interne of externe deskundigen wordt genoemd als waardevolle bijdrage.

3) Welke randvoorwaarden zijn van belang bij het verbeteren van de competenties in verband met passend onderwijs?

Uit de literatuurstudie komen acht factoren naar voren die randvoorwaarden voor het verbeteren van de competenties vormen:

- beschikbaarheid van een flexibel en divers aanbod aan professionalisering;
- het beleid van school of schoolbestuur rond professionalisering: systematische aanpak en betrokkenheid van het team bij de invulling;
- schoolleiderschap: positieve houding ten aanzien van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, stimuleren tot professionalisering en bevorderen van een professionele cultuur;
- beschikbaarheid van tijd voor deelname aan professionaliseringsactiviteiten;
- ruimte voor toepassing van het geleerde in de praktijk;
- het stimuleren en faciliteren van deelname aan professionele leergemeenschappen;
- beschikbaarheid van voldoende ondersteuning voor de leerkracht op school.

Aanbod

De meeste ib'ers vinden dat er voldoende of ruim voldoende aanbod aan nascholing is op het gebied van het aansluiten bij cognitieve verschillen tussen leerlingen, het omgaan met gedragsproblemen en het omgaan met sociaal-emotionele problemen. Eén op de vijf vindt dat er te weinig nascholingsaanbod is. Eén op de zeven is ontevreden over de kwaliteit van het aanbod. Overigens is minder dan een vijfde van de leerkrachten op de hoogte van het professionaliseringsaanbod op het gebied van passend onderwijs waarvan zij gebruik kunnen maken. Bijna twee derde is enigszins op

de hoogte. De helft weet niet of het samenwerkingsverband mogelijkheden tot professionalisering op het gebied van passend onderwijs biedt.

Beleid

Volgens de meerderheid van de interne begeleiders wordt professionalisering op hun school systematisch aangepakt en sluit deze aan bij het ondersteuningsprofiel en het integraal personeelsbeleid van de school. In vier op de tien scholen zijn de ib'ers minder positief over deze punten. Welke nascholing nodig is, wordt vooral bepaald door de schoolleiding en de interne begeleider. In de helft van de scholen hebben (ook) de leerkrachten hierbij een tamelijk sterke of sterke invloed. In bijna de helft van de scholen wordt het team echter niet of in beperkte mate betrokken bij de keuze van de professionaliseringsactiviteiten. In de gesprekken wordt erop gewezen dat niet alle leerkrachten in staat zijn om een extra ontwikkeling door te maken qua professionalisering of de ambitie hebben om dat te doen.

In bijna de helft van de scholen is het scholingsbudget volgens de ib'er voldoende om de wenselijke scholing op het gebied van het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften te volgen. De ib'ers zijn dus niet erg negatief over de beschikbaarheid van middelen. De gesprekken bevestigen dat beeld, al is professionalisering in twee scholen wel gestagneerd door geldgebrek bij het bestuur. Van de leerkrachten is twee derde van mening dat er voldoende scholingsbudget is om de scholing te volgen die zij wenselijk vinden met het oog op passend onderwijs.

Eén derde van de ib'ers vindt de eigen school geen goed voorbeeld op het gebied van professionaliseringsbeleid in verband met specifieke onderwijsbehoeften, terwijl één op vijf aangeeft dat de school wel een goed voorbeeld is. Als de schoolleiding stimulerend optreedt, het professionaliseringsbeleid goed wordt aangepakt en het team een positieve houding ten aanzien van onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften heeft en bereid is tot scholing op dit gebied, is de kans groot dat de ib'er de school een goed voorbeeld vindt op het gebied van professionaliseringsbeleid rond specifieke onderwijsbehoeften.

Schoolleiderschap

Volgens de meerderheid van zowel ib'ers als leerkrachten is de houding van de schoolleiding tegenover het op de school opnemen van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften positief, bevordert de schoolleiding een professionele cultuur op school en bevordert de schoolleiding het uitwisselen van ervaringen binnen het team. Uitwisseling van ervaringen met collega's van andere scholen wordt volgens de ib'ers minder door de schoolleiding gestimuleerd. Het bevorderen van discussie in het team

over het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften is niet gemeengoed bij schoolleiders. Dat blijkt uit de ib-enquête en uit de leerkrachtenquête. In vier op de tien scholen gebeurt dat volgens leerkrachten niet of in beperkte mate. Volgens de leerkrachten staan zowel schoolleiding als team positief tegenover de opvang van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Ook vinden ze dat schoolleiders een professionele cultuur en onderlinge uitwisseling van ervaringen bevorderen. De samengestelde variabele die de mate aangeeft waarin de directie als stimulerend wordt ervaren, scoort bij de leerkrachten net boven het midden van de schaal. Er is een relatief grote spreiding, die wijst op verschillen tussen scholen.

Uit de verdiepende analyses komt naar voren dat er volgens ib'ers meer collegiaal overleg in teams is over onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften op scholen waar de schoolleiding volgens de ib'er een professionele cultuur en uitwisseling van ervaringen stimuleert en waar professionalisering systematisch wordt aangepakt. Verder gaat een positiever oordeel van leerkrachten over de ondersteuning door de interne begeleider samen met een positiever oordeel over de mate waarin de schoolleiding een stimulerende factor is. Bovendien hangt het oordeel van de ib'er over de pedagogische competenties van leerkrachten samen met de mate waarin de schoolleiding stimulerend optreedt.

Tijd

De ruimte voor leerkrachten om deel te nemen aan externe scholingsactiviteiten is volgens de ib'ers bij drie kwart van de scholen voldoende. Het merendeel van de leerkrachten vindt dat zij voldoende of ruim voldoende mogelijkheden hebben om hun kennis en vaardigheden op het gebied van onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften te onderhouden of uit te breiden. In de gesprekken wordt erop gewezen dat er beperkingen door de normjaartaak zijn. Volgens de ib'ers is er bij ruim vier op de tien scholen voldoende gelegenheid voor lesbezoek bij collega's. Dit komt overeen met de uitkomsten van de leerkrachtenquête. Ruim de helft van de leerkrachten vindt namelijk dat er geen of onvoldoende gelegenheid is om lessen van collega's bij te wonen. Ruimte voor professionalisering hangt vooral samen met een stimulerende schoolleiding en een systematische aanpak van het professionaliseringsbeleid. In scholen waar volgens de ib'er meer ruimte is voor professionaliseringsactiviteiten, worden de beschikbare competenties (didactisch, organisatorisch en pedagogisch) gemiddeld ook hoger gewaardeerd door de ib'er.

Toepassing van het geleerde

De meeste leerkrachten vinden wat zij hebben geleerd over onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften redelijk tot goed toepasbaar in de praktijk. Over de ruimte die zij hiervoor krijgen, kunnen op basis van de enquêtes geen uitspraken worden gedaan. Veel directeuren en ib'ers die aan de vraaggesprekken deelnamen, vinden dat er op hun school een 'lerende cultuur' is. Kennis en ervaringen worden in het team gedeeld. Daarbij hoort ook dat leerkrachten dingen mogen uitproberen en fouten mogen maken.

Autonomie en samenwerking

In vier van de tien scholen wordt volgens de ib'ers gestimuleerd dat leerkrachten bij scholing opgedane kennis delen met collega's. Voor intervisie met collega's is volgens ib'ers voldoende gelegenheid bij ongeveer de helft van de scholen. De resultaten van de ib-enquête laten redelijk hoge correlaties zien tussen de mate waarin collegiaal overleg in het team plaatsvindt en de inschatting door de ib'er van de competenties in het team. Ook dit wordt bevestigd in de gesprekken. Collegiaal overleg waarin teamleden opgedane kennis uitwisselen of hun lesbezoeken bij elkaar bespreken, draagt bij aan competentieverbetering. De meerderheid van de leerkrachten geeft aan dat het gebruikelijk is dat leerkrachten met elkaar overleggen over de aanpak van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Een positieve houding ten aanzien van onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en bereidheid tot scholing op dit gebied hangen samen met de mate waarin er in het team collegiaal overleg is over onderwijs aan deze leerlingen. De samengestelde variabele op dit gebied laat zien dat de mate waarin er collegiaal overleg is gemiddeld scoort en er duidelijke verschillen tussen scholen zijn. Over de mate van autonomie kunnen op basis van dit onderzoek geen conclusies worden getrokken.

Leergemeenschappen

Voor deelname aan een bovenschools netwerk is volgens ib'ers voldoende gelegenheid bij ongeveer de helft van de scholen. Van de leerkrachten vindt een derde dat er voldoende ruimte voor is. Een opmerkelijk grote groep, vier op de tien leerkrachten, weet niet of er ruimte is voor deelname aan een bovenschools netwerk.

Ondersteuning

Interne begeleiders hebben een breed takenpakket. Naast het geven van adviezen aan leerkrachten, het houden van groepsbesprekingen en overleg met ouders, hebben veel ib'ers taken op het gebied van coaching, het analyseren van toetsresultaten, het obser-

veren van lessen en het doen van onderzoek bij leerlingen. Over de ondersteuning die leerkrachten van de interne begeleider krijgen, is de meerderheid van de leerkrachten tevreden of zeer tevreden.

9.3 Discussie en aanbevelingen

In deze discussieparagraaf reflecteren we op de onderzoeksuitkomsten, opnieuw aan de hand van de drie hoofdvragen van het onderzoek. Wat heeft het onderzoek opgeleverd en tot welke aanbevelingen leidt dat voor beleid en praktijk? We bespreken dit in de context van de invoering van passend onderwijs.

Over benodigde competenties

Er is in de praktijk nog veel onduidelijkheid over wat leerkrachten moeten weten en kunnen om goed onderwijs te bieden aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Eenduidige en algemeen aanvaarde omschrijvingen van benodigde leerkrachtcompetenties, met name voor leerkrachten in het regulier onderwijs, zijn er nog niet. De literatuurstudie die voor dit onderzoek is uitgevoerd heeft laten zien dat daarvoor ook internationaal nog geen goede standaarden zijn en dat het moeilijk is om competenties die nodig zijn voor onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften te onderscheiden van algemene leerkrachtcompetenties. In dit onderzoek hebben we op basis van literatuur een competentieschema opgesteld, met onderscheid tussen basiscompetenties (altijd nodig, voor alle leerlingen) en complexe competenties (specifiek vereist voor leerlingen die iets extra's nodig hebben). Door deze te ordenen naar de competentiegebieden van de SBL/de Onderwijscoöperatie, hebben we geprobeerd dit overzicht zo goed mogelijk praktisch bruikbaar te maken. Lerarenopleidingen, schoolbesturen, samenwerkingsverbanden en scholen kunnen dit benutten om te reflecteren op wat zijzelf nodig vinden voor basis-, breedte- en dieptezorg en op welke terreinen verdere ontwikkeling nodig is, op teamniveau of individueel. Ook leerkrachten kunnen het benutten voor zelfbeoordeling. De interviews die in het onderzoek gehouden zijn met schoolleiders en interne begeleiders hebben bevestiging geleverd voor de onderscheiden competenties en dus gezorgd voor validering. De competenties omvatten zowel kennis, vaardigheden als attitudes; uit eerder onderzoek is bekend dat positieve *attitudes* een cruciale rol spelen bij de omgang met leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en dit onderzoek heeft daar opnieuw evidentie voor aangedragen.

Over het meten van competenties

Een tweede opbrengst van dit onderzoek is dat via verschillende methoden is gemeten over welke competenties leerkrachten in het basisonderwijs feitelijk beschikken en waar ze grenzen ervaren. Eén van die methoden is zelfbeoordeling door leerkrachten. Een kanttekening die hierbij gemaakt kan worden is dat die methode kan leiden tot overschatting van het vaardigheidsniveau, omdat mensen niet snel geneigd zijn zichzelf negatief te beoordelen. Uit eerder onderzoek van onder meer de Inspectie van het Onderwijs is gebleken dat leerkrachten positiever oordelen over hun eigen vaardigheden dan de inspectie doet op basis van hun observaties. Mogelijk zien leerkrachten eigen tekortkomingen onvoldoende of hanteren ze daarvoor andere maatstaven dan de inspectie. We hebben in dit onderzoek echter gezien dat niet alleen leerkrachten zelf, maar ook hun interne begeleiders behoorlijk positief zijn over het competentieniveau van hun leerkrachten. Tussen die twee oordelen zit dus behoorlijk veel congruentie. Interne begeleiders staan weliswaar dicht bij de leerkrachten, maar hebben uit de aard van hun taak ook afstand en vooral vergelijkingsmogelijkheden. Het onderzoek heeft laten zien dat interne begeleiders zichzelf goed in staat achten om leerkrachtcompetenties te beoordelen; ze hebben de mogelijkheden om 'dat weet ik niet' in te vullen bij de vragen hierover nauwelijks benut.

De twee aanvullende meetmethoden die op een deel van de onderzochte scholen zijn toegepast, observaties door onafhankelijke en getrainde observatoren en leerlingoordelen, blijken qua uitkomsten ook behoorlijk goed te sporen met de oordelen van de interne begeleiders. De toepassing van leerlingoordelen achten we interessant en geschikt voor verder gebruik, omdat het een goed toepasbare en uiteraard veel goedkopere methode is dan inzet van observaties en het aanvullende informatie geeft naast bijvoorbeeld de oordelen van interne begeleiders.

Over de aanwezigheid van competenties

Overall heeft het onderzoek laten zien dat competenties van leerkrachten gemiddeld vrij positief worden beoordeeld op de domeinen interpersoonlijk, pedagogisch, organisatorisch en samenwerking. Ruimte voor (algemene) verbetering is er bij vakinhoudelijke en didactische competenties en bij het competentiegebied reflectie en ontwikkeling. Er is dus op dit moment wat betreft competenties al een behoorlijk goede basis aanwezig voor het bieden van passend onderwijs. Het beeld dat leerkrachten er nog lang niet klaar voor zijn, kan worden genuanceerd. Positief is ook dat twee derde van de leerkrachten zelf graag de eigen competenties verder zou willen ontwikkelen, met name op vakinhoudelijk en didactisch terrein en in het bijzonder wat betreft omgaan met gedragsproblemen. Dit laatste is geen nieuw gegeven, eerder onderzoek

heeft ook al laten zien dat leerkrachten op dit gebied het meest willen bijleren. Het wordt ook bevestigd door de interne begeleiders.

Een aandachtspunt is wel de verbetering van reflectie op eigen handelen bij leerkrachten die volgens interne begeleiders nog nodig is. Veel lerarenopleidingen hebben het leren reflecteren hoog in het vaandel staan, maar kennelijk zijn er bij (een deel van) de zittende leerkrachten nog tekorten op dit gebied, zowel wat betreft houding (bereidheid) als vaardigheden. De opleidingscontext leent zich goed voor leren reflecteren, maar de vraag is hoe in de context van de dagelijkse beroepspraktijk deze competentie kan worden onderhouden en waar nodig verder ontwikkeld. Hier ligt een uitdaging voor het professionaliseringsbeleid van scholen en schoolbesturen en van organisaties voor nascholing en begeleiding. We wijzen er nog eens op dat volgens de scholen die zichzelf als 'good practice' beschouwen het belang van reflectievermogen nadrukkelijk is onderstreept.

Leren door doen

Het onderzoeksdeel met de vignetten heeft laten zien dat hoe meer ervaring een leerkracht heeft met de in het vignet voorgelegde problemen en behoeften van een specifieke leerling, hoe vaardiger hij of zij zich voelt om een leerling met een dergelijk profiel les te geven. In het verlengde hiervan wordt de meeste 'handelingsverlegenheid' gevoeld bij leerlingprofielen die in de praktijk van het basisonderwijs vrij zeldzaam zijn en waar veel leerkrachten dus niet uit eigen ervaring over kunnen oordelen. Dit wijst er op dat niet zozeer de aard van de problemen of behoeften van een leerling, maar vooral de eigen ervaring van leerkrachten bepalend is voor het vertrouwen in eigen kunnen. Kennelijk werkt dus 'leren door doen'. Dit is een belangrijk gegeven voor passend onderwijs: de zorgcapaciteit van leerkrachten is rekbaar en ontwikkelbaar, en het lijkt daarom weinig zinvol om veel energie te steken in het bepalen van grenzen voor wat scholen wel of niet zouden aankunnen. Dat betekent uiteraard niet dat iedereen alles zou moeten kunnen, maar wel dat het beter is om oordelen daarover te baseren op wat in de praktijk wel of niet haalbaar blijkt dan op verwachtingen of beelden daarover.

Wat zijn goede vormen van professionalisering?

De literatuurstudie heeft laten zien dat professionalisering effectiever is, naarmate deze meer gebaseerd is op een plan voor de lange termijn, deelnemers meer zeggenschap hebben over de inhoud, scholing niet alleen individueel maar ook in teamverband plaatsvindt en de scholing verankerd is in de schoolpraktijk. Ook de schoolleiders en interne begeleiders die zijn geïnterviewd, leggen de nadruk op teamscholing en samen leren. Leerkrachten zelf benadrukken dit echter minder, zo is gebleken. Zij

waarderen ook kortlopende activiteiten zoals studiedagen en cursussen op school, en zelfstudie. Dit zijn activiteiten die wel nieuwe kennis introduceren, maar blijkens de onderzoeksliteratuur over het algemeen niet leiden tot gedragsverandering en/of tot echt nieuwe vaardigheden, omdat de link met de toepassing vaak te zwak/te kort is. De leerkrachten in dit onderzoek waarderen de toepasbaarheid voor de eigen praktijk echter zelf redelijk hoog. De meeste leerkrachten hebben met deze professionaliseringsvormen ook ervaring. Lesbezoek met nabespreking door de schoolleider of de interne begeleider komt eveneens veel voor. De bijdrage daarvan aan verbetering van kennis en vaardigheden is volgens leerkrachten lager dan die van studiedagen of cursussen. Hetzelfde geldt voor collegiale consultatie of lesbezoek bij collega's.

De belangrijkste boodschap uit deze bevindingen lijkt te zijn dat er niet één bepaald type professionaliseringsactiviteit is die de voorkeur verdient. Vanuit schoolperspectief is samen leren en uitproberen van nieuwe vaardigheden belangrijk, maar daarnaast moet er ruimte zijn voor het verwerven van kennis die extern wordt gehaald en aansluit bij belangstelling en behoeften van leraren.

Condities voor het verbeteren van competenties

Op een flink deel van de scholen zijn belangrijke condities voor competentieverbetering wel aanwezig: er is voldoende nascholingsaanbod, de school heeft een systematisch professionaliseringsbeleid, er zijn voldoende middelen voor deskundigheidsbevordering, de schoolleider stimuleert, er is ook voldoende tijd en over de toepasbaarheid van nieuwe kennis oordelen leerkrachten positief. Echter, op vrijwel al deze punten is er ook een groep scholen, variërend van een vijfde tot bijna de helft, waar de tevredenheid van interne begeleiders en leerkrachten minder hoog is. Zo vinden vier van de tien interne begeleiders dat het professionaliseringsbeleid op hun school nog niet systematisch genoeg is en drie van de tien vinden dat de middelen hiervoor onvoldoende zijn. Ook de ruimte om lessen van collega's te bezoeken, is volgens zowel leerkrachten als interne begeleiders op vrij veel scholen nog een knelpunt. Waardoor deze verschillen veroorzaakt worden, kan uit het onderzoek niet worden afgeleid. Wel is duidelijk geworden, dat de rol van de schoolleider bij dit alles belangrijk is. Op scholen waar de schoolleider een professionele cultuur bevordert, collegiaal overleg stimuleert en professionalisering systematisch aanpakt, zijn de competenties van leerkrachten hoger en zijn leerkrachten meer tevreden over de steun die ze krijgen. Evenzeer belangrijk zijn de kwaliteiten van de interne begeleider(s). Zij zijn de spil in het beleid van de school wat betreft onderwijs aan kinderen die extra steun nodig hebben en de eersten die leerkrachten daarbij ondersteunen. De tevredenheid van leerkrachten daarover is behoorlijk hoog. Verdere verbeteringsmogelijkheden lijken eerder te liggen in het meer samen optrekken van schoolleider en

interne begeleiders, dan in versterking van het functioneren van de interne begeleiders op zichzelf.

De blik op invoering van passend onderwijs

Ten slotte gaan we nog in op de betekenis van enkele uitkomsten van het onderzoek voor de invoering van passend onderwijs.

Zoals vermeld, zijn op veel scholen de condities in de school voor omgaan met leerlingen die extra steun nodig hebben volgens leerkrachten voldoende positief. Dat geldt zowel voor de steun van de interne begeleider, als de stimulans van de schoolleiding, als de attitude van en onderlinge steun in het team. Alleen over de voor passend onderwijs benodigde competenties op teamniveau toont men zich meer verdeeld: een klein deel meent dat het team er helemaal klaar voor is, een klein deel vindt helemaal van niet en een substantieel deel houdt het op ‘redelijk’. Dit lijkt met elkaar in tegenspraak en wordt vermoedelijk (mede) veroorzaakt doordat leerkrachten weinig zicht hebben op wat passend onderwijs precies vraagt. We zien dit ook terug bij de uitkomsten van wat leerkrachten ‘te moeilijke’ leerlingen vinden: dat zijn vooral leerlingen waarmee weinig ervaring bestaat. Onbekendheid met wat verwacht wordt of wat zich voor kan doen, speelt dus een rol. Gezien de aanwezigheid van de feitelijke condities, zou gesteld kunnen worden dat dit waarschijnlijk onnodige vrees is en dat schoolteams meer ‘klaar zijn voor passend onderwijs’ dan menigeen denkt en dan zij zelf denken.

Verder hebben we gezien dat leerkrachten zeker niet negatief staan tegenover de opvang van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en dat tot op zekere hoogte zelfs als een uitdaging zien, maar er soms aan twijfelen of ze deze leerlingen wel volledig (kunnen) bieden wat ze nodig hebben. Dit stemt overeen met uitkomsten van eerder onderzoek (zie o.a. Van der Meer, 2011): leerkrachten leggen voor zichzelf de lat vrij hoog en vinden dan soms al gauw dat ze tekortschieten wat betreft het geven van specifieke aandacht en hulp. Een minderheid, maar wel een vrij forse minderheid, voelt zich blijkens dit onderzoek te zwaar belast door de aandacht die deze leerlingen in hun ogen vragen of nodig hebben. Werkdrukervaring lijkt eigenlijk een groter probleem te zijn dan onvoldoende competenties of onvoldoende condities in de school.

Aanbevelingen

Tot besluit doen we een aantal aanbevelingen voor onderwijspraktijk en beleid op basis van de resultaten van dit onderzoek:

- Het verdient aanbeveling in opleiding, scholing en begeleiding het accent te leggen op verbetering van kennis en didactische competenties en vooral ook op reflectievaardigheden.
- Gezien het belang van positieve attitudes ten aanzien van onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, verdient het aanbeveling dat strategieën worden ontwikkeld waarmee attitudes op dat gebied beïnvloed kunnen worden.
- Aangezien ervaring met leerlingen met specifieke beperkingen bijdraagt aan het vertrouwen in eigen kunnen op het gebied van les geven aan deze leerlingen, is het zaak dat scholen zichzelf via hun schoolondersteuningsprofiel op voorhand niet te veel beperkingen opleggen.
- Er is aandacht nodig voor de rol van de schoolleider. De schoolleider dient zich actief bezig te houden met onderwijs aan leerlingen die extra steun behoeven en daarvoor noodzakelijke condities, waaronder het stimuleren van een professionele schoolcultuur en het stimuleren van teamgerichte en individuele professionalisering.
- Het is van belang dat er voldoende variatie is in professionaliseringsactiviteiten, dat leerkrachten beter op de hoogte worden gehouden van de mogelijkheden om zich te scholen en dat schoolteams meer worden betrokken bij de keuze van scholingsactiviteiten.
- Het is wenselijk dat scholen een ‘lerende cultuur’ ontwikkelen, door meer interne samenwerking, collegiaal overleg en onderling lesbezoek en door deelname aan bovenschoolse netwerken.
- Gerichte aandacht van schoolbesturen en samenwerkingsverbanden is wenselijk voor het realiseren van de condities op scholen die nodig zijn voor het verkrijgen en onderhouden van (attitudes en) competenties in verband met passend onderwijs.
- Voor het slagen van passend onderwijs is het cruciaal dat de competenties in de scholen op peil zijn. Het beleid komt vooral van schoolleiders en interne begeleiders en veel minder van schoolbesturen en samenwerkingsverbanden. Het verdient aanbeveling na te gaan of landelijke sturing en ondersteuning hieraan positief kunnen bijdragen.

Literatuur

Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education, 22* (4), 367–389.

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17* (2), 129-147.

Beek, S., Schipper, A., & Sontag, L. (2011). *Lessen uit het verleden – Bouwstenen voor de toekomst.* Den Bosch: KPC Groep.

Birman, B.F., Desimone, L., Porter, A.C., & Garet, M.S. (2000). Designing Professional Development That Works. *Educational Leadership, 57* (8), 28-33.

Bokdam, J., Berger, J., Van Oploo, M., & Volker, G. (2011). *Tussenmeting Convenant Leerkracht 2011.* Zoetermeer: Research voor Beleid.

Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: mapping the terrain. *Educational Researcher, 33* (8), 3-15.

Boyle, B., Lamprianou, I., & Boyle, T. (2005). A Longitudinal Study of Teacher Change: What makes professional development effective? Report of the second year of the study. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice, 16* (1), 1-27.

Clement, M., & Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education, 16*, 81-101.

Cooper, P., & Jacobs, B. (2011). *From Inclusion to Engagement. Helping Students Engage with Schooling through Policy and Practice.* Chichester: Wiley-Blackwell.

Croll, P, & Moses, D. (2003). Special Educational Needs across Two Decades: survey evidence from English primary schools. *British Educational Research Journal, 29* (5), 731-747.

Dam, G. ten, Geijsel, F., Reumerman, R., & Ledoux, G. (2010). Burgerschapscompetenties: de ontwikkeling van een meetinstrument. *Pedagogische Studiën, 87*, 313-333.

Derriks, M., Ledoux, G., Overmaat, M. & Eck, E. van (2002). *Omgaan met verschillen. Competenties van leerkrachten en schoolleiders*. Amsterdam, SCO-Kohnstamm Instituut.

Desimone, L.M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher, 38* (3), 181-199.

Diepstraten, I., & Evers, A. (red.) (2012). *Leraren leren. Een overzichtsstudie naar de professionele ontwikkeling van leraren.* Heerlen: Wetenschappelijk Centrum Leraren Onderzoek (LOOK), Open Universiteit.

Driessen, G., Mulder, L., Ledoux, G., Roeleveld, J., & Van der Veen, I. (2009). *Cohortonderzoek COOL 5-18: technisch rapport basisonderwijs, eerste meting 2007/08*. Nijmegen / Amsterdam: ITS / Kohnstamm Instituut.

Driessen, G., Mulder, L., & Roeleveld, J. (2012). *Cohortonderzoek COOL*$^{5\text{-}18}$*. Technisch rapport basisonderwijs, tweede meting 2010/11.* Nijmegen / Amsterdam: ITS / Kohnstamm Instituut.

Drunen, van R., Odenthal, L., Verbiest, C., & Visser, M. (2011). *Opbrengstgerichtheid en de professionaliteit van de leraar*. Amersfoort: CPS.

European Agency for Development in Special Needs Education (2010) *Teacher Education for Inclusion. International Literature Review.* Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers.* Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

Evers, A. T. (2012). *Teachers' Professional Development at Work and Occupational Outcomes: An Organisational and Task Perspective*. Proefschrift. Heerlen: Wetenschappelijk Centrum Leraren Onderzoek (LOOK), Open Universiteit.

Gennip, H. van, Marx, T., & Smeets, E. (2007). *Gedragsproblemen in de basisschool en competenties van leraren.* Nijmegen: ITS.

Ghesquière, P., Moors, G., Maes, B. & Vandenberghe, R. (2002). Implementation of Inclusive Education in Flemish Primary Schools. a multiple case study. *Educational Review, 54* (1), 47-56.

Guskey, T.R., & Yoon, K.S. (2009). What Works in Professional Development? *Phi Delta Kappan, 90* (7), 495-500.

Hofman, R., & Mulder, L. (2012). *Programma Beleidsgericht Onderzoek Primair Onderwijs 2013-2014 (BOPO V)*. Den Haag: NWO, BOPO.

Hofman, R.H., & Dijkstra, B.J. (2010). Effective teacher professionalization in networks? *Teaching and Teacher Education, 26,* 1031-1040.

Hooijer, J., & Schreurs, B. (2012). Vraag en aanbod van professionaliseringsactiviteiten. In: I. Diepstraten & A. Evers (red.), *Leraren leren. Een overzichtsstudie naar de professionele ontwikkeling van leraren* (pp. 47-55). Heerlen: Wetenschappelijk Centrum Leraren Onderzoek (LOOK), Open Universiteit.

Hook, C.M., & Rosenshine, B.V. (1979). Accuracy of Teacher Reports of Their Classroom Behavior. *Review of Educational Research, 49* (1), 1-11.

Houtveen, T.A.M. (2004). Visie op verschillen. In: C.J.W. Meijer (red.), *WSNS welbeschouwd* (pp. 203-241). Antwerpen / Apeldoorn: Garant.

Inspectie van het Onderwijs (2012). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2010/2011.* Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het onderwijs (2013a). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2011/2012.* Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2013b). *Professionalisering als gerichte opgave. Verkennend onderzoek naar het leren van leraren.* Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Jettinghoff, K., & Grootscholte, M. (2014). *Omgaan met verschillen in de klas. Onderzoek naar de professionaliserings- en ondersteuningsbehoeften van leraren bij het omgaan met verschillen tussen leerlingen in de klas*. Den Haag: Arbeidsmarktplatform Primair Onderwijs.

Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education, 25*, 535-542.

Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis. *Journal of In-service Education, 31* (2), 235-250.

Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education, 19*, 149-170.

Ledoux, G., Karsten, S., Breetvelt, I., Emmelot, Y., Heim, M., & Zoontjes, P. (2007). *Vernieuwing van zorgstructuren in het primair en voortgezet onderwijs. Een analytische evaluatie van de herijking van het zorgbeleid.* Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Ledoux, Roeleveld, van Langen, & Paas, T. (2012). *COOL SPECIAAL. Technisch rapport meting schooljaar 2010/2011.* Amsterdam / Nijmegen: Kohnstamm Instituut / ITS.

Ledoux, G., Roeleveld, J., Langen, A. van, & Smeets, E. (2012). *COOL Speciaal. Inhoudelijk rapport.* Amsterdam / Nijmegen: Kohnstamm Instituut / ITS.

Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs (2010). *Bekwaamheidseisen in de lerarenopleiding. Referentiekader voor curriculum en toetsing.* Utrecht: Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs. [http://www.bekwaamheidsdossier.nl/cms/bijlagen/lpbo2010_bekwaamheidseisen_in_de_lerarenopleidingen.pdf]

Mayer, D. P., Mullens, J.E., Moore, M.T., & Ralph, J. (2000). *Monitoring School Quality: An Indicators Report*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics.

Meer, J. van der (2011). *Over de grenzen van de leerkracht. Passend onderwijs in de praktijk.* Den Haag: ECPO.

Meijer, C.J.W. (Ed.) (2003). *Special Education across Europe in 2003. Trends in provision in 18 European countries*. Middelfart, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

Ministerie van OCW (2011). *Nota Werken in het onderwijs 2012*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Mol Lous, A. (2015). Passend onderwijs: tijd voor een goed gesprek. In: Greven, L. (Ed.): Themanummer passend onderwijs. *Tijdschrift voor orthopedagogiek, 54* (1), 39-44.

Mooij, T., & Smeets, E. (2009). Towards Systemic Support of Pupils with Emotional and Behavioural Disorders. *International Journal of Inclusive Education, 13* (6), 597-616.

Naraian, S., Ferguson, D.L., & Thomas, N. (2012). Transforming for inclusive practice: professional development to support the inclusion of students labelled as emotionally disturbed. *International Journal of Inclusive Education, 16* (7), 721-740.

Onderwijscoöperatie (z.j.). *Herijking. Het nieuwe voorstel Bekwaamheidseisen.* http://www.arbeidsmarktplatformpo.nl/uploads/media/Herijking_Het_nieuwe_voorstel_Bekwaamheidseisen.pdf

Onderwijsraad (2002). *Competenties: van complicaties tot compromis.* Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2011). *Passend onderwijs voor leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte. Overwegingen bij het concept-wetsvoorstel passend onderwijs.* Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2013). *Kiezen voor kwalitatief sterke leraren.* Den Haag: Onderwijsraad.

Pianta, R.C., La Paro, K.M., & Hamre, B.K. (2006). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS). Manual*. Charlottesville, VA: Center for Advanced Study of Teaching and Learning.

Pianta, R.C., La Paro, K. M., & Hamre, B.K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System. Manual K-3*. Charlottesville, VA: Teachstone.

Pianta, R. C. , Hamre, B. K., & Mintz, S. (2012). *Classroom Assessment scoring system: Upper Elementary Manual.* Charlottesville: Teachstone.

Reezigt, G. (2012). De kwaliteit van het basisonderwijs: ontwikkelingen in het laatste decennium. In: Dijkstra, A.B. & Janssens, F.J.G., (red). *Om de kwaliteit van het onderwijs. Kwaliteitsbepaling en kwaliteitsbevordering* (pp 25-42). Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.

Reumerman, R. (2010). *Expertleerkrachten in de omgang met probleemgedrag.* Academisch proefschrift. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam, Faculteit FMG.

Rhodes, C., & Beneicke, S. (2003). Professional Development Support for Poorly Performing Teachers: challenges and opportunities for school managers in addressing teacher learning needs. *Journal of In-service Education, 29*, 123-140.

Roeleveld, J., Smeets, E., Ledoux, G., Wester, M. & Koopman, P. (2013). *Prestaties en loopbanen van zorgleerlingen.* Amsterdam / Nijmegen: Kohnstamm Instituut / ITS.

Schram, E., Meer, F. van der, & Os, S. van (2012). *Omgaan met verschillen: (g)een kwestie van maatwerk. Naar een doorgaande lijn in de toerusting van leraren voor passend onderwijs.* Enschede: SLO.

Smeets, E., & Rispens, J. (2008). *Op zoek naar passend onderwijs. Overzichtsstudie van de samenhang tussen regulier en speciaal (basis)onderwijs.* Nijmegen: ITS.

Smeets, E., Van der Veen, I., Derriks, M., & Roeleveld, J. (2007). *Zorgleerlingen en leerlingenzorg op de basisschool*. Nijmegen / Amsterdam: ITS / SCO-Kohnstamm Instituut.

Smeets, E., Ledoux, G., Blok, H., Felix, C., Heurter, A., Kuijk, J. van, & Vergeer, M. (2013). *Op de drempel van Passend onderwijs. Beleid en aanbod rond specifieke onderwijsbehoeften in zes samenwerkingsverbanden.* Nijmegen / Amsterdam: ITS / Kohnstamm Instituut.

Stanovich, P., & Jordan, A. (1998). Canadian teachers' and principals' beliefs about inclusive education as predictors of effective teaching in heterogeneous classrooms. *Elementary School Journal, 98* (3), 221-238.

Turkenburg, M. (2011). *De basis meester. Onderwijskwaliteit en basisvaardigheden.* Den Haag: SCP.

Veen, I. van der (2007). *Resultaten van het COOl proefonderzoek naar leerlingvragenlijsten op het sociaal-emotionele domein.* Intern rapport. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut

Veen, I. van der, Smeets, E., & Derriks, M. (2010). Pupils with special educational needs in the Netherlands: number, characteristics, and school career. *Educational Research, 52* (1), 15-43.

Veen, K. van, Zwart, R., Meiring, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren.* Leiden: ICLON.

Vermaas, J., Sontag, L., Berkvens, M., Smeets, E., & Marx, T. (2006). *WSNS+ in perspectief. Een terugblik op vier jaar WSNS+*. Nijmegen / Tilburg: ITS / IVA.

Vrielink, S., & Boom, E. van der (2014). *Effectieve professionalisering van leraren in het primair onderwijs.* Utrecht / Den Haag: MOOZ Onderzoek / Arbeidsmarktplatform Primair Onderwijs.

Waitoller, F.R., & Artiles, A.J. (2013). A Decade of Professional Development Research for Inclusive Education: A Critical Review and Notes for a Research Program. *Review of Educational Research, 83* (3), 319-356.

Walraven, M., Kieft, M., & Broekman, L. (2011). *Passend onderwijs aan leerlingen met gedragsproblemen. Ervaren docenten uit het voortgezet onderwijs aan het woord.* Utrecht: Oberon.

Waslander, S. (2011). *Vijf jaar innoveren – opbrengsten van het Innovatieproject.* Utrecht: VO-raad.

White, R. (2007). Characteristics of classroom teachers which contribute to their professional growth in implementing inclusive practices. Unpublished M.A. Thesis. Toronto: University of Toronto.

Windmuller, I. (2012). *Versterking van de professionaliteit van de leraar basisonderwijs.* Academisch proefschrift. Heerlen / Eindhoven: Open Universiteit / Fontys Hogeschool Kind & Educatie.

Wolf, K. van der, & Beukering, T. (2009). *Gedragsproblemen in scholen. Het denken en handelen van leraren.* Leuven: Acco.

Bijlagen

Bijlage 1 – Betrokkenen bij het onderzoek

Begeleidingscommissie

dhr. G. De Boer	Ministerie van OCW
dhr. S. Datema	Ministerie van OCW
mw. D. van der Elst	Ministerie van OCW
dhr. R. Van der Kooij	Ministerie van OCW
mw. J. Riphagen-Gietema	Ministerie van OCW
mw. M. Wijnen	NWO (ProBO)

Deskundigen die conceptversies van de vragenlijsten hebben beoordeeld

mw. M. van Asseldonk	Intern begeleider en directielid basisschool
mw. E. de Bruïne	HS Windesheim, voorheen lid projectgroep WOSO
mw. A. Glasbergen	Bestuurslid Landelijke Beroepsgroep voor Begeleiders in het Onderwijs (LBBO)
mw. A. Peek	Bestuurslid Landelijke Beroepsgroep voor Begeleiders in het Onderwijs (LBBO)
mw. S. Koot	Eigenaar van Educote, voorheen voorzitter van de Landelijke Beroepsgroep voor intern begeleiders (LBib) en voorzitter van de Stuurgroep Passend Onderwijs CNV Onderwijs

Deelnemers aan het vragenlijstonderzoek

Interne begeleiders en leerkrachten.

Deelnemers aan de gevalsstudies

Directeur, interne begeleider, leerkrachten en leerlingen van 10 basisscholen.
Leerkrachten en leerlingen van 13 basisscholen (aanvulling i.v.m. observaties).

Bijlage 2 – Samengestelde variabelen

Samengestelde variabelen IB-enquête

Tabel 1 – 'Positieve houding en scholingsbereidheid'

	Item-restcorrelatie
• Ziet onderwijs aan leerlingen met leerproblemen als uitdaging	.53
• Ziet onderwijs aan leerlingen met gedragsproblemen als uitdaging	.60
• Vraagt collega's advies over onderwijs aan zorgleerlingen	.46
• Kan initiatieven nemen om zichzelf verder te ontwikkelen op het gebied van onderwijs aan zorgleerlingen	.63
• Is bereid om te werken aan eventuele tekorten in kennis en vaardigheden in het hanteren van leerproblemen	.69
• Is bereid om te werken aan eventuele tekorten in kennis en vaardigheden in het hanteren van gedragsproblemen	.62
6 items; alpha=.82; 3-puntsschaal; bereik: 1.0-3.0; N=126; gem.= 2.28; std.dev.= 0.46	

Tabel 2 – 'Pedagogische competenties'

	Item-restcorrelatie
• Kan gevoel van saamhorigheid in de groep creëren	.48
• Kan leerlingen met beperkingen bij de groepsactiviteiten betrekken	.72
• Kan zorgleerlingen duidelijk maken wat zij/hij van hen verwacht	.72
• Kan zorgleerlingen tot gewenst gedrag stimuleren	.77
• Kan zorgleerlingen op constructieve manier aanspreken op ongewenst gedrag	.71
• Kan rustig blijven in stress-situaties	.63
• Kan de zorgleerling motiveren voor zijn leertaken	.57
• Kan conflicten beheersbaar maken door balans tussen corrigeren en negeren van gedrag	.71
• Kan op adequate wijze omgaan met leerlingen met beperkingen (zoals ADHD, autisme, gedragsproblemen)	.62
9 items; alpha=.90; 3-puntsschaal; bereik: 1.1-3.0; N=126; gem.= 2.52; std.dev.= 0.41	

Tabel 3 – 'Didactische en organisatorische competenties'

	Item-restcorrelatie
• Heeft kennis van remediërende aanpakken en middelen	.62
• Kan een adequaat plan van aanpak (handelingsplan) maken	.69
• Kan effecten van een plan van aanpak vaststellen	.69
• Kan een plan van aanpak bijstellen	.73
• Heeft kennis van leerlijnen en kan op basis daarvan gedifferentieerd les geven	.68
• Kan effectieve leergesprekken voeren met zorgleerlingen	.66
• Kan beoordelen welke leerstof of materialen de zorgleerling ondersteunen in zijn/haar ontwikkeling	.74
• Kan de didactische behoefte van zorgleerlingen vertalen in concrete doelen	.71
• Kan zijn instructie afstemmen op de behoefte of leerstijl van de leerlingen	.71
• Weet de beschikbare tijd zo te gebruiken dat leerlingen die dat nodig hebben extra instructie en aandacht krijgen	.59
• Is in staat een gerichte planning van leeractiviteiten te maken voor zorgleerlingen	.68
• Kan de aandacht verdelen tussen leerlingen die meer en minder hulp nodig hebben	.66
12 items; alpha=.92; 3-puntsschaal; bereik: 1.0-3.0; N=126; gem.= 2.21; std.dev.=0.49	

Tabel 4 – 'Competenties in omgaan met ouders'

	Item-restcorrelatie
• Is in staat tot constructief overleg met ouders van zorgleerlingen	.71
• Kan ouders/verzorgers gerichte informatie geven over hun kind	.75
• Kan naar ouders/verzorgers luisteren en hun inbreng serieus nemen	.80
• Kan ouders/verzorgers stimuleren en motiveren om bij te dragen aan de ontwikkeling van hun kind	.80
• Is in staat de inbreng van ouders/verzorgers adequaat te verwerken in een plan van aanpak	.72
5 items; alpha=.89; 3-puntsschaal; bereik: 1.0-3.0; N=126; gem.= 2.57; std.dev.=0.48	

Tabel 5 – 'Verder te ontwikkelen competenties in aansluiten bij verschillen'

Competentie	Item-restcorrelatie
• Kennis over specifieke problemen, stoornissen of beperkingen	.50
• Het aansluiten bij cognitieve verschillen	.66
• Kennis van leerlijnen en het differentiëren daarin	.53
• Klassenmanagement	.55
• Het omgaan met gedragsproblemen	.57
• Het omgaan met sociaal-emotionele problemen	.67
• Kennis van remediërende materialen en aanpakken	.59
• Effectief communiceren met ouders	.61
• Gesprekken voeren met leerlingen om een plan van aanpak te maken	.60
9 items; alpha=.85; 4-puntsschaal; bereik: 1.2-3.8; N=126; gem.= 2.23; std.dev.= 0.60	

Tabel 6 – 'Verder te ontwikkelen competenties in planmatig werken'

Competentie	Item-restcorrelatie
• Het analyseren en interpreteren van toetsresultaten	.51
• Het opstellen van handelingsplannen	.75
• Het werken met handelingsplannen	.76
• Het opstellen van groepsplannen	.77
• Het werken met groepsplannen	.78
5 items; alpha=.87; 4-puntsschaal; bereik: 1.0-4.0; N= 125; gem.= 1.80; std.dev.= 0.69	

Tabel 7 – 'Stimulerende schoolleiding'

	Item-restcorrelatie
• De schoolleiding bevordert een professionele cultuur op school	.66
• De schoolleiding stimuleert uitwisseling van ervaringen binnen het team	.83
• De schoolleiding stimuleert uitwisseling van ervaringen met collega's van andere scholen	.71
• De schoolleiding bevordert discussie in het team over het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften	.78
4 items; alpha=.88; 5-puntsschaal; bereik: 1.0-5.0; N=121; gem.= 3.12; std.dev.= 0.94	

Tabel 8 – 'Professionaliseringsbeleid'

	Item-restcorrelatie
• Professionalisering wordt systematisch aangepakt	.76
• Het team wordt betrokken bij de keuze van professionaliseringsactiviteiten	.74
• Professionalisering sluit aan bij het (beoogde) ondersteuningsprofiel van de school in verband met passend onderwijs	.76
• Professionalisering sluit aan bij het integraal personeelsbeleid (IPB) en is gekoppeld aan specifieke taken	.73
4 items; alpha=.88; 5-puntsschaal; bereik: 1.0-5.0; N=121; gem.= 2.73; std.dev.= 0.90	

Tabel 9 – 'Collegiaal overleg in team'

	Item-restcorrelatie
• Leerkrachten vragen elkaar (informeel) advies over onderwijs aan zorgleerlingen	.69
• In het team wordt overlegd over de aanpak van leerproblemen	.87
• In het team wordt overlegd over de aanpak van gedragsproblemen	.84
• In het team wordt overlegd over de beste manier om ouders van zorgleerlingen bij de aanpak te betrekken	.73
4 items; alpha=.90; 5-puntsschaal; bereik: 1.25-5.0; N=120; gem.= 2.92; std.dev.= 0.84	

Tabel 10 – 'Ruimte voor professionalisering'

	Item-restcorrelatie
• Ruimte voor deelname aan lesbezoek bij collega's	.57
• Ruimte voor intervisie met collega's	.58
• Ruimte voor deelname aan externe scholingsactiviteiten	.58
• Ruimte voor deelname aan bovenschools netwerk	.64
4 items; alpha=.78; 3-puntsschaal; bereik: 1.0-3.0; N=120; gem.= 2.48; std.dev.= 0.49	

Samengestelde variabelen leerkrachtenquête

Tabel 11 – 'Vignetten: ervaring met leerlingen als deze?'

Aard van de problematiek	Item-restcorrelatie
• Agressief gedrag (B)	.47
• Autisme (B)	.34
• (Zeer) moeilijk lerend (C)	.50
• Sociaal-emotionele problematiek (C)	.49
• Dyslexie (C)	.37
• Spraak/taalproblematiek (C)	.31
6 items; alpha=.68; 3-puntsschaal; bereik: 1.0-3.0; N=265; gem.= 1.90; std.dev.= 0.41	

Tabel 12 – 'Vignetten: deze leerling opvangen in uw klas?'

Aard van de problematiek	Item-restcorrelatie
• Agressief gedrag (B)	.37
• Autisme (B)	.44
• (Zeer) moeilijk lerend (C)	.48
• Sociaal-emotionele problematiek (C)	.58
• Dyslexie (C)	.46
• Spraak/taalproblematiek (C)	.41
6 items; alpha=.72; 3-puntsschaal; bereik: 1.33-3.0; N=265; gem.= 2.47; std.dev.=0.39	

Tabel 13 – 'Vignetten: vaardig om deze leerling les te geven?'

Aard van de problematiek	Item-restcorrelatie
• Agressief gedrag (B)	.52
• Autisme (B)	.54
• (Zeer) moeilijk lerend (C)	.70
• Sociaal-emotionele problematiek (C)	.73
• Dyslexie (C)	.59
• Spraak/taalproblematiek (C)	.55
6 items; alpha=.83; 5-puntsschaal; bereik: 1.33-5.0; N=265; gem.= 2.92; std.dev.=0.69	

Tabel 14 – 'Stimulerende schoolleiding'

	Item-restcorrelatie
• De schoolleiding bevordert een professionele cultuur op school	.69
• De schoolleiding stimuleert uitwisseling van ervaringen binnen het team	.77
• De schoolleiding stimuleert uitwisseling van ervaringen met collega's van andere scholen	.60
• De schoolleiding bevordert discussie in het team over het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften	.65
4 items; alpha=.84; 5-puntsschaal; bereik: 1.0-5.0; N=265; gem.= 3.19; std.dev.= 0.94	

Tabel 15 – 'Collegiaal overleg in team'

	Item-restcorrelatie
• Leerkrachten vragen elkaar (informeel) advies over onderwijs aan zorgleerlingen	.70
• In het team wordt overlegd over de aanpak van leerproblemen	.85
• In het team wordt overlegd over de aanpak van gedragsproblemen	.87
• In het team wordt overlegd over de beste manier om ouders van zorgleerlingen bij de aanpak te betrekken	.78
4 items; alpha=.91; 5-puntsschaal; bereik: 1.0-5.0; N=264; gem.= 3.22; std.dev.= 0.96	

Tabel 16 – 'Attitudes leerkracht'

	Item-restcorrelatie
• Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften zijn bij mij in de klas goed op hun plek	.63
• Leerlingen die in verband met leerproblemen een andere aanpak of extra hulp nodig hebben, zie ik als uitdaging	.62
• Ik kan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in mijn klas bieden wat zij nodig hebben	.62
• Leerlingen die in verband met gedragsproblemen een andere aanpak of extra hulp nodig hebben, zie ik als uitdaging	.63
• Het lukt mij om de zorg voor leerlingen in te passen in mijn onderwijs	.57
5 items; alpha=.82; 5-puntsschaal; bereik: 1.6-5.0; N=265; gem.= 3.50; std.dev.= 0.61	

Tabel 17 – 'Ondersteuning door interne begeleider'

	Item-restcorrelatie
• Ik ben tevreden over de groepsbesprekingen met de interne begeleider	.78
• Ik ben tevreden over de bespreking van individuele leerlingen uit mijn groep met de interne begeleider	.77
• Ik voel mij gesteund door de adviezen (acties) die voortvloeien uit de bespreking van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften uit mijn groep	.82
• Ik ben tevreden over de adviezen die de interne begeleider mij geeft in verband met het les geven aan leerlingen met leerproblemen	.83
• Ik ben tevreden over de adviezen die de interne begeleider mij geeft in verband met het les geven aan leerlingen met gedragsproblemen	.84
• Ik voel mij bij het les geven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften ondersteund door de interne begeleider	.81
5 items; alpha=.93; 5-puntsschaal; bereik: 1.0-5.0; N=265; gem.= 3.82; std.dev.= 0.68	

Samengestelde variabelen leerlingenvragenlijst[8]

Items uit leerlingenvragenlijst COOL$^{5-18}$

Schaal 1 – 'Cognitief zelfvertrouwen'

	Item-restcorrelatie
• Ik weet zeker dat dit jaar alles op school me wel zal lukken	.49
• Ik kan op school zelfs de moeilijkste opdrachten maken als ik mijn best doe	.63
• Ik kan al mijn werk voor school goed maken als ik maar genoeg tijd heb	.39
• Ik kan bijna alles op school, als ik het maar blijf proberen	.53
• Ik kan ook moeilijke dingen op school wel leren	.54
• Ik weet zeker dat op school zelfs de moeilijkste taken me wel lukken	.63
6 items; alpha=.79; 5-puntsschaal; bereik: 1.0-5.0; N=1044; gem.= 3.81; std.dev.= 0.65	

8 Alle vragen hebben de volgende vijf antwoordcategorieën: 1=klopt helemaal niet; 2=klopt niet; 3=klopt soms wel/soms niet; 4=klopt wel; 5=klopt precies.

Schaal 2 – 'Welbevinden met leerkracht'

	Item-restcorrelatie
• De juf/meester weet meestal hoe ik me voel	.48
• Ik kan met de juf/meester over problemen praten	.56
• Als ik me ongelukkig voel, kan ik daar met de juf/meester over praten	.54
• Ik voel me bij de juf/meester op mijn gemak	.56
• De juf/meester begrijpt mij	.54
• Ik heb een goed contact met de juf/meester	.54
• Ik zou liever een andere juf/meester hebben	.43
7 items; alpha=.79; 5-puntsschaal; bereik: 1.0-5.0; N=1044; gem.= 3.86; std.dev.= 0.60	

Schaal 3 – 'Welbevinden met medeleerlingen'

	Item-restcorrelatie
• Ik heb veel contact met mijn klasgenoten	.45
• Ik zou liever in een andere klas zitten	.44
• Wij hebben een leuke klas	.45
• Ik kan goed met mijn klasgenoten overweg	.52
• In mijn klas voel ik mij soms alleen	.41
• Ik vind het leuk om met de kinderen in mijn klas om te gaan	.51
6 items; alpha=.72; 5-puntsschaal; bereik: 1.8-5.0; N=1044; gem.= 4.16; std.dev.= 0.58	

Schaal 4 – 'Taakmotivatie'

	Item-restcorrelatie
• Ik ben tevreden als ik op school iets heb geleerd dat ik begrijp	.48
• Ik maak liever moeilijke opdrachten waar ik iets nieuws van leer, dan gemakkelijke opdrachten	.40
• Ik vind het fijn wanneer ik op school iets heb geleerd dat ik belangrijk vind	.56
• Als ik op school iets niet meteen snap, ga ik er juist extra mijn best voor doen	.41
• Ik vind het fijn wanneer ik op school iets nieuws heb geleerd	.59
5 items; alpha=.72; 5-puntsschaal; bereik: 1.0-5.0; N=1044; gem.= 4.06; std.dev.= 0.61	

Items gebaseerd op de drie domeinen van de CLASS Upper Elementary

Schaal 1 – 'Emotionele ondersteuning'

Onze juf/meester:	Item-restcorrelatie
• lacht vaak	.37
• let goed op welke kinderen iets willen zeggen of vragen	.47
• helpt altijd als je hulp nodig hebt	.48
• wil graag onze mening horen	.46
• geeft ons vaak werk waarbij we zelf iets mogen kiezen	.29
• schreeuwt bijna nooit	.31
6 items; alpha=.66; 5-puntsschaal; bereik: 1.0-5.0; N=1041; gem.= 3.89; std.dev.= 0.56	

Schaal 2 – 'Klassenorganisatie'

Onze juf/meester:	Item-restcorrelatie
• heeft duidelijke afspraken met ons gemaakt hoe we ons gedragen in de klas	.46
• geeft ons een complimentje als we ons aan de afspraken houden	.46
• zorgt er voor dat het rustig is in de klas als we moeten werken	.53
• vertelt altijd duidelijk wat je nodig hebt voor een les	.53
• vertelt wat je kunt gaat doen als je eerder klaar bent	.45
• zorgt er voor dat we elkaar niet pesten	.47
• vertelt altijd duidelijk waar de les over gaat, wat we gaan leren	.58
7 items; alpha=.77; 5-puntsschaal; bereik: 1.0-5.0; N=1041; gem.= 4.22; std.dev.= 0.54	

Schaal 3 – 'Educatieve ondersteuning'

Onze juf/meester:	Item-restcorrelatie
• gebruikt ook plaatjes/filmpjes, of voorwerpen om iets uit te leggen	.46
• legt het op een andere manier uit als we het niet direct snappen	.49
• gebruikt veel voorbeelden bij het uitleggen	.53
• doet vaak voor hoe je een probleem kunt aanpakken	.51
• stelt veel vragen om ons te helpen nadenken	.51
• vraagt vaak: waarom denk je dat? leg eens uit?	.50
• zegt vaak: ga zo door, je kunt het	.50
• helpt je om zelf het antwoord te vinden	.53
8 items; alpha=.80; 5-puntsschaal; bereik: 1.0-5.0; N=1037; gem.= 3.81; std.dev.= 0.61	

Bijlage 3 – Correlaties tussen samengestelde variabelen

Tabel 1 – Correlaties tussen samengestelde variabelen ib-enquête

	Didactische /organisat. compet.	Pedago-gische compet.	Compet. in omgaan met ouders	Pos. houding /scholings-bereidheid	Ontwik. omgaan met verschillen	Ontwikk. planmatig werken	Stimul. school-leiding	Professio-naliserings-beleid	Collegiaal overleg team
• Pedagogische competenties	**.65**								
• Competenties in omgaan met ouders	**.63**	**.58**							
• Positieve houding en scholings-bereidheid	**.67**	**.50**	**.58**						
• Te ontwikkelen competenties in omgaan met verschillen	-.39	**-.46**	-.37	-.26					
• Te ontwikkelen competenties in planmatig werken	-.30	-.30	-.20	-.26	**.53**				
• Stimulerende schoolleiding	.31	.37	.19	.29	-.32	-.19			
• Professionaliseringsbeleid	.36	.33	.18	.31	-.34	-.18	**.71**		
• Collegiaal overleg in team	**.44**	**.40**	**.41**	**.46**	-.26	-.16	**.57**	**.52**	
• Ruimte voor professionalisering	.36	.22	.18	.21	-.17	-.11	**.49**	**.51**	.30

Toelichting: correlaties ≥ .40 zijn vetgedrukt

Tabel 2 – Correlaties tussen samengestelde variabelen leerkrachtenquête

	Vignetten: ervaring	Vignetten: opvang in klas	Vignetten: vaardig	Schoolleiding	Collegiaal overleg team	Attitudes leerkracht
• Vignetten: opvang in de klas	.15					
• Vignetten: vaardig	**.43**	**.46**				
• Schoolleiding	.04	.20	.14			
• Collegiaal overleg team	.01	.17	.08	**.65**		
• Attitudes leerkracht	.10	**.51**	**.40**	.35	.24	
• Ondersteuning door ib’er	.04	.18	.10	**.46**	**.50**	.29

Toelichting: correlaties ≥ .40 zijn vetgedrukt

Bijlage 4 – Variabelen in de verdiepende analyses

IB-enquête

Samengestelde variabelen

Positieve houding en scholingsbereidheid
Pedagogische competenties
Didactische en organisatorische competenties
Competenties in omgaan met ouders
Verder te ontwikkelen competenties in omgaan met verschillen
Verder te ontwikkelen competenties in planmatig werken
Stimulerende schoolleiding
Professionaliseringsbeleid
Collegiaal overleg in team
Ruimte voor professionalisering

Enkelvoudige variabelen

Vindt u de school een goed voorbeeld op het gebied van professionaliseringbeleid in verband met specifieke onderwijsbehoeften (1=nee; 2=-misschien; 3=ja).

Laat het scholingsbudget toe dat leerkrachten de scholing volgen die wenselijk wordt gevonden met het oog op onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (1=nee; 2=in beperkte mate; 3=in voldoende mate).

Stedelijkheid (1=zeer sterk stedelijk tot 5=niet stedelijk)
Percentage leerlingen op school met gewichtsscore 0.30
Percentage leerlingen op school met gewichtsscore 1.20

Leerkrachtenquête

Samengestelde variabelen

Vignetten: ervaring met leerlingen als deze
Vignetten: deze leerling opvangen in uw klas?
Vignetten: vaardig om deze leerling les te geven?
Stimulerende schoolleiding
Collegiaal overleg in team
Attitudes leerkracht
Ondersteuning door interne begeleider

Enkelvoudige variabelen

Bouw (1=ob; 2=mb; 3=bb)
Aantal leerlingen in de groep
LGF-leerlingen in de groep (1=nee; 2=ja)
Percentage leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in de groep
Aantal dagen per week les
Onderwijservaring (jaren)

Stedelijkheid (1=zeer sterk stedelijk tot 5=niet stedelijk)
Percentage leerlingen op school met gewichtsscore 0.30
Percentage leerlingen op school met gewichtsscore 1.20

Professionalisering passend onderwijs laatste 1,5 jaar (1=nee; 2=ja)
Lesbezoek van directeur laatste 1,5 jaar (1=nee; 1=1 keer; 2=vaker)
Lesbezoek van ib'er laatste 1,5 jaar (1=nee; 1=1 keer; 2=vaker)
Lessen van collega's bezocht laatste 1,5 jaar (1=nee; 1=1 keer; 2=vaker)
Voldoende mogelijkheden tot uitbreiden van kennis en vaardigheden? (1-4)
Is school qua competenties voorbereid op passend onderwijs? (1-5)

Met de invoering van passend onderwijs moeten scholen helder maken welke ondersteuning zij kunnen bieden aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Wat een school te bieden heeft, hangt onder meer af van de competenties van leerkrachten. In dit onderzoeksrapport wordt verslag gedaan van een onderzoek naar competenties in het basisonderwijs. De hoofdvraag van het onderzoek luidt: Hoe kunnen leerkrachten qua competenties optimaal worden voorbereid op passend onderwijs? In het onderzoek is nagegaan welke competenties nodig zijn voor passend onderwijs en in welke mate leerkrachten daarover beschikken. Ook is onderzocht hoe basisscholen werken aan het verbeteren van competenties en welke vormen van aanpak succesvol zijn. Tot slot is nagegaan welke randvoorwaarden van belang zijn bij het verbeteren van competenties in verband met passend onderwijs. Het onderzoek startte met literatuurstudie. Daarna zijn enquêtes afgenomen bij interne begeleiders en leerkrachten. Vervolgens zijn vraaggesprekken gevoerd met directeuren en interne begeleiders, zijn lesobservaties uitgevoerd en hebben leerlingen een vragenlijst ingevuld.

ISBN 978 90 5554 479 0
NUR 840